



UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

# Propuesta de material didáctico-musical sobre el modelo de Enriquecimiento Triádico para la integración y fomento de la inteligencia musical en las aulas de tercer y cuarto curso de educación primaria.

G3141426 Trabajo fin de grado-mención Educación Musical (OB)

Cecilia Cerqueiras García

Tutora: Cecilia María Portela López

Curso académico 2016/2017

Septiembre 2017

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Grado en Maestra de Educación Primaria.

*Propuesta de material didáctico-musical sobre el modelo de Enriquecimiento Triádico para la integración y fomento de la inteligencia musical en las aulas de tercer y cuarto curso de educación primaria.*

*Proposta de material didáctico-musical sobre o modelo de Enriquecemento Triádico para a integración e fomento da intelixencia musical nas aulas de terceiro e cuarto curso de educación primaria.*

*A proposal of music-teaching materials based on the Three-ring Model to integrate and encourage musical intelligence in years 3 and 4 of primary education.*

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO .....	8
2.1 Teorías de la inteligencia .....	8
2.1.1 Teorías unifactoriales y bifactoriales .....	9
2.1.2 Teorías jerárquicas multifactoriales .....	10
2.1.3 Teorías multifactoriales.....	11
2.1.4 Teorías actuales: Teoría de las Inteligencias Múltiples .....	13
2.2 Alta capacitación.....	15
2.3 Talento.....	16
2.4 Inteligencia o talento musical .....	18
2.5 Identificación de la alta capacidad.....	25
2.6 Inteligencia musical en el sistema educativo .....	26
2.7 Modelo de Enriquecimiento Triádico de J. Renzulli.....	28
2.7.1 Enriquecimiento tipo I: actividades exploratorias de carácter general.....	29
2.7.2 Enriquecimiento tipo II: actividades de entrenamiento grupal .....	30
2.7.3 Enriquecimiento tipo III: investigación individual o en pequeños grupos sobre problemas reales.....	31
3. PROPUESTA DIDÁCTICA: Enriquecimiento musical .....	33
3.1 Justificación del material y contextualización.....	33
3.2 Temporalización .....	34
3.3 Competencias .....	34
3.4 Objetivos .....	34
3.5 Contenidos.....	35
3.6 Metodología .....	35
3.7 Diseño de material de intervención (Actividades).....	36
3.8 Evaluación .....	43
4. CONCLUSIÓN.....	44
5. REFERENCIAS.....	45

Anexos .....	48
Anexo I: Competencias vinculadas al grado .....	48
Anexo II: Registros de observación.....	49
Anexo III: Competencias clave .....	51
Anexo IV: Objetivos secundarios de la propuesta didáctica .....	54
Anexo V: Contenidos por bloques .....	55
Anexo VI: Material para trabajar en el aula .....	56

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Temporalización en sesiones .....	34
Tabla 2. Competencias vinculadas al grado.....	48
Tabla 3. Registro de observación Bloque 1 .....	49
Tabla 4. Registro de observación Bloque 2 .....	49
Tabla 5. Registro de observación Bloque 3 .....	50
Tabla 6. Registro de observación Bloque 4 .....	50
Tabla 7. Registro de observación Bloque 5 .....	50
Tabla 8. Registro de observación Bloque 6 .....	51
Tabla 9. Objetivos generales de la educación primaria .....	54
Tabla 10. Objetivos secundarios específicos .....	55
Tabla 11. Contenidos .....	55

**Resumen:**

En este TFG se presenta una propuesta de material didáctico basado en el modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli dirigido al 3º y 4º curso de educación primaria, para el área de educación musical. Cuyo objetivo es favorecer el desarrollo y el potenciamiento de la inteligencia musical en el aula ordinaria, implicando no sólo a aquel alumnado talentoso, sino a todo el alumnado en su conjunto, de forma que todos y cada uno de ellos aprovechen sus potencialidades y refuercen sus debilidades.

La creación de este material tiene su base por un lado en la escasez de recursos para el área musical en la escuela, sobre todo para alumnado con altas capacidades en dicha área, y por otro lado, al tratamiento que se hace de ello en el sistema educativo, ya que el área musical es un ámbito considerado secundario, lo cual provoca que el alumnado talentoso en esta área, deba recurrir a conservatorios y demás entidades de educación musical de forma extraescolar para potenciar dicha inteligencia, la cual ha sido estudiada a lo largo de los años hasta llegar a su definición actual, encuadrándose en las diversas tendencias propuestas sobre el estudio de la inteligencia humana.

**Palabras clave:** Educación musical, Inteligencia musical, Enriquecimiento Triádico, Diseño de material, Educación primaria.

**Resumo:**

Neste TFG preséntase unha proposta de material didáctico baseada no modelo de Enriquecemento Triádico de Renzulli dirixido ao 3º e 4º curso de educación primaria, sobre a área de educación musical. Cuxo obxectivo é favorecer o desenvolvemento e o potenciamento da intelixencia musical na aula ordinaria, implicando non só a aquel alumnado talentoso, se non a todo o alumnado no seu conxunto, de forma que todos e cada un deles aproveite as súas potencialidades e reforcen as súas debilidades.

A creación deste material ten a súa base por un lado na escasez de recursos para a área musical na escola, sobre todo para alumnado con altas capacidades en dita área, e por outro lado, ao tratamento que se fai disto no sistema educativo, xa que a área musical é un ámbito considerado secundario, o cal provoca que o alumnado talentoso nesta área, deba recurrir a conservatorios e demais entidades de educación musical de forma extraescolar

para potenciar dita intelixencia, a cal foi estudada ao longo dos anos ata chegar á súa definición actual, encadrándose nas diversas tendencias propostas sobre o estudo da intelixencia humana.

**Palabras clave:** Educación musical, Intelixencia musical, Enriquecemento Triádico, Deseño de material, Educación primaria.

**Abstract:**

The aim of this end of degree project (TFG) is to propose a set o didactic materials in the field of music education, based on Renzulli's Three-ring Model and targeted at 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students of primary education. This model contributes to the development and enhancement of musical intelligence in any ordinary classroom, involving both gifted students and other students as a whole, so that each and every one of them can make the most of their potential and reinforce their weaknesses.

The creation of these materials is based, on the one hand, on the general shortage of music materials at school – and an even more serious shortage of materials adapted to musically gifted students – and on the other hand, on how music studies are mistreated by our educational system. As a result, musically gifted students are forced to resort to conservatories and other private music organisations as an extracurricular way of promoting their talent. Musical intelligence has been studied over the years in order to reach a common definition, which currently conforms to the various trends proposed on the study of human intelligence.

**Key words:** Music education, Musical Intelligence, Three-ring Model, Learning material design, Primary education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, en las aulas, existe una amplia diversidad entre el alumnado en cuanto a capacidades o potencialidades, talentos e inteligencias, entre las que se encuentra la inteligencia musical. Es por ello por lo que, como docentes, deberemos recurrir a métodos y recursos de enseñanza aplicables a todo el alumnado, potenciando sus fortalezas y compensando sus debilidades.

Se plantea así, a lo largo de esta propuesta de intervención educativa (modalidad tres de la *Guía para la elaboración e defensa de TFG – Curso 2016/2017*), un programa de actividades siguiendo las competencias generales G2<sup>1</sup> y G10<sup>1</sup> adquiridas a lo largo del mencionado grado, destinado al tercer y cuarto curso de educación primaria, concretamente, al área de educación musical, en el que se plantean los contenidos, objetivos y competencias que se pretenden conseguir con el currículum de educación primaria establecido por la LOMCE a través de una propuesta basada en el modelo de Enriquecimiento Triádico de J. Renzulli.

Para ello será necesario plantear qué es la inteligencia musical y cómo se llega a su actual concepción derivada de la alta capacitación y los talentos, por lo que en primer lugar, se realizará un breve recorrido histórico por las distintas ideas de inteligencia que tuvieron lugar como resultado de investigaciones a lo largo de los años, hasta llegar a la concepción actual de talento o inteligencia musical, siendo la multiplicidad, el rasgo que caracteriza en la actualidad los trabajos y planteamientos conceptuales sobre la inteligencia, la cual se traduce, así mismo, en la heterogeneidad de enfoques o perspectivas de estudio (Castelló, 2001).

Será necesario también conocer las características del alumnado dotado de inteligencia musical para poder realizar el planteamiento de un material que resulte eficaz, de tal forma que se pongan en práctica las competencias transversales T3<sup>1</sup> y T4<sup>1</sup> así como las competencias específicas E2<sup>1</sup> y E6<sup>1</sup> relacionadas con la aplicación de esta propuesta a alumnado con diferentes capacidades, junto las competencias E53<sup>1</sup>, E54<sup>1</sup>, E55<sup>1</sup> y E56<sup>1</sup>, relacionadas con el área de música en el que se aplica dicha propuesta.

El empleo de métodos y recursos de enseñanza aplicables a todo el alumnado de forma que potencie sus fortalezas y compense sus debilidades tiene como objetivo la obtención de

---

<sup>1</sup> Competencias desarrolladas en el Anexo I.

un desarrollo integral como ciudadanos/as activos/as en la sociedad, demostrando así la competencia básica CB2<sup>1</sup> y la competencia general G9<sup>1</sup> presentes en el Grado en Maestro/a de Educación Primaria.

El modelo de Enriquecimiento Triádico de J. Renzulli desarrollado en este trabajo, orientado a trabajar en el aula ordinaria con todo el alumnado con el objetivo de proporcionar al profesorado una guía de actividades destinada a trabajar la alta capacitación musical, incluyendo a todo el alumnado en una educación musical integral, (aplicando de este modo las competencias específicas E22<sup>1</sup>, E17<sup>1</sup> y E13<sup>1</sup>) participando del talento o potencial de aquel alumnado destacado en el área musical; es decir, aquel que posea la llamada inteligencia musical, la cual será potenciada a través de esta propuesta.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Uno de los fines del sistema educativo recogidos en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), es promover la inteligencia en todo el alumnado para potenciar sus capacidades y habilidades como individuos/as y ciudadanos/as activos/as para desempeñar el ejercicio de unas actividades profesionales que cubran las demandas de la sociedad actual y promuevan su desarrollo (Ley Orgánica, 8/2013, p. 97867), (Ley Orgánica, 2/2006, p.17162), por lo que será necesario en primer lugar, desarrollar el concepto de inteligencia, pues ha adquirido a lo largo de la historia diferentes concepciones, hasta llegar a su actual definición.

### **2.1 Teorías de la inteligencia**

La inteligencia era ya tratada en la época de la Antigua Grecia como tema de reflexión, cuyo estudio se extiende a las épocas posteriores, hasta llegado el siglo XIX, momento en el que aparece la corriente darwinista, cuyo fundador, el naturalista Charles Darwin, afirma en su *Origen de las especies* (1859; citado en Mababu, 2009), que la inteligencia permite diferenciar unas especies de otras, pues ésta se ha ido desarrollando y perfeccionando a través de la selección natural. Se genera así, la aparición de la perspectiva biológica de la inteligencia desarrollada posteriormente por Herbert Spencer y otros autores como Francis Galton quien, influido por las ideas de Darwin enfocó su estudio en 1869 hacia el contraste entre el peso de los factores hereditarios frente a la influencia que ejerce el entorno en la inteligencia humana (Mababu, 2009).



No es, sin embargo, hasta el siglo XX cuando aparecen las primeras teorías sobre la inteligencia propiamente dichas, unifactoriales y de carácter psicométrico, las cuales tienen como finalidad medir las diferencias individuales entre las personas en cuanto a capacidades intelectuales (Aneas, 2013); junto con diversos estudios e investigaciones como la realizada por Paul Broca en 1861 en la que se localiza la inteligencia en el cerebro. A lo largo de este siglo, se suceden las aportaciones de importantes autores al campo de la psicología en cuanto al estudio de la inteligencia, la cual según el psicólogo francés Alfred Binet en 1887, se manifiesta en el desempeño de diversas tareas (Campos, Santacana y Kirchner, 2017). Binet publica así con Théodore Simon en 1905 las primeras pruebas de inteligencia de carácter psicométrico, cuya variable a medir es la edad mental (Campos et al., 2017). Posteriormente, en 1908, Lewis Terman, profesor de la Universidad de Stanford introduce a estas pruebas el término cociente intelectual, publicando en 1916 la conocida Escala Stanford-Binet de medición de inteligencia (Dueñas, 2002; citado en Rubio, 2014).

### **2.1.1 Teorías unifactoriales y bifactoriales**

Años más tarde, tras la publicación de Terman, el psicólogo inglés Charles Spearman inventa tras el estudio entre las correlaciones de los test creados por autores como Galton, el primer método de análisis factorial, con el fin de investigar la estructura del intelecto, en el que descompone las puntuaciones de los test en dos partes: una general, común a todas las pruebas y otra específica para cada una de ellas, obteniendo como conclusión la existencia y mensurabilidad de dos factores de inteligencia: una habilidad mental general (propuesta ya anteriormente por Galton) conocida como el factor G y una habilidad mental específica, conocida como factor S; lo que dio lugar al postulado de su teoría bifactorial (Aneas, 2013) cuya línea sigue el psicólogo británico Raymon Cattell (antiguo ayudante de Spearman) en cuanto a la jerarquización de los componentes de la inteligencia, aportando junto con John L. Horn a la teoría bifactorial establecida, la existencia de dos tipos de inteligencia (Aneas, 2013): por un lado, la inteligencia fluida, la cual hace referencia a la eficiencia mental dependiendo del desarrollo neurológico, por lo que se considera una capacidad heredada y fija, independiente de la experiencia o las influencias culturales y educativas y, por otro lado, la inteligencia cristalizada, constituida por habilidades y conocimientos adquiridos, dependiente de la educación cultural y por lo tanto potencialmente incrementable (Dueñas, 2002; citado en Rubio, 2014).

Hasta este momento, existen únicamente enfoques unifactoriales, o a excepción, bifactoriales en cuanto a las teorías sobre la inteligencia, considerándola un concepto único e indivisible, heredado, fijo e inmutable, relacionado con la cantidad de conocimiento y la velocidad de procesamiento que posee un individuo, pensándose que su desarrollo finalizaba en la etapa del pensamiento formal (a los 11 años) tal y como afirmaba Jean Piaget en sus investigaciones. De esta forma, se determinaban los cursos alternativos del desarrollo cognitivo en alta capacidad o discapacidad intelectual en función únicamente del criterio psicométrico de medida de CI, asociándolos generalmente al alto o bajo rendimiento escolar respectivamente, lo que viene siendo, en definitiva, la clasificación del alumnado como inteligente o no inteligente. Esta visión de la inteligencia única confiere a la escuela un papel uniforme en el desarrollo de un currículum básico y estándar para todo el alumnado, perjudicando así a los posibles talentos que hubiese en el aula, pues de este modo, pasan desapercibidos (Nores, 2012).

### **2.1.2 Teorías jerárquicas multifactoriales**

En oposición a estos enfoques unifactoriales, aparecen posteriormente las primeras teorías multifactoriales de la inteligencia, las cuales supusieron considerar los estudios realizados hasta el momento debido a su limitada interpretación de la inteligencia del individuo en base únicamente al CI, acercándose más a la actual definición de inteligencia (Martin, 2007; citado en Castellero, 2017).

Destacan en esta línea algunos autores como Luis Thurstone, quien en 1938 pone en duda la estructura jerárquica de la inteligencia presidida por el factor G y desarrolla la *Batería de Aptitudes Mentales Primarias (PMA)* para medir los factores o habilidades múltiples de la inteligencia (Nores, 2012) incluidos en su teoría, en la que a través del análisis factorial múltiple identifica siete habilidades mentales, independientes unas de otras, que conforman la inteligencia, siendo éstas (Castillero, 2017): la comprensión verbal, la fluidez verbal, la memoria, la capacidad espacial, la capacidad numérica, la agilidad o velocidad perceptiva y el razonamiento lógico (Balseira, 2006; citado en Rubio, 2014). Pero será Hans Eysenck, psicólogo especializado en el estudio de la personalidad, quien tras diversas investigaciones muestre que las aptitudes mentales primarias son interdependientes y susceptibles de organizarse jerárquicamente (Aneas, 2013) proponiendo una solución intermedia entre la posición de Thurstone y la de Spearman

al considerar que los distintos factores se podrían reorganizar estadísticamente alrededor del factor G de Spearman y de otros factores específicos, o aptitudes, similares a los de Thurstone (Salmerón, 2002; citado en Rubio, 2014).

Otro autor que establece en 1977 una nueva estructuración de la inteligencia siguiendo la tendencia de las teorías multifactoriales es J. P. Guilford, al proponer un modelo de estructura del intelecto en el que plantea la inteligencia como un conjunto de aptitudes o funciones que procesan la información de distintas formas, clasificando las habilidades intelectuales en tres dimensiones básicas: operaciones, contenidos y productos, y éstos a su vez, en toda una serie de subcategorías, las cuales no llegaron a ser totalmente demostradas (Campos et al., 2017). Sin embargo, dicho modelo tiene algunas implicaciones útiles, sobre todo para la construcción de test de inteligencia, ya que propone la existencia de nuevas habilidades como las artísticas y las sociales, que no se evaluaban con los test de inteligencia clásicos establecidos hasta el momento.

La tendencia a mediados del siglo XX es la de jerarquizar los factores detectados en anteriores investigaciones, mas tras estas aportaciones que contribuyen a formar parte de una revolución en cuanto al estudio de la inteligencia y la cognición, "el centro de atención de la ciencia psicológica se dirige ahora a averiguar la forma en que la mente registra, almacena, procesa información y cuál es su naturaleza" (Salmerón, 2002; citado en Rubio, 2014, p. 68).

### **2.1.3 Teorías multifactoriales**

Según Aneas (2013) las críticas a las teorías factoriales dieron lugar, en los años 70 a una nueva visión sobre la inteligencia, investigada ahora desde la perspectiva cognitiva y del procesamiento de la información. Se trata ahora no con la cantidad de conocimiento que posee un individuo, sino con el modo en que éste lo manipula para dar respuesta a un estímulo, por lo que se pasa a considerar la inteligencia como una capacidad adaptativa.

Autores destacados en este campo de la psicología cognitiva son Piaget y Vygotsky. El primero establece diferentes estadios de desarrollo cognoscitivo, así como los procesos por los que se adquiere el conocimiento siendo estos: la asimilación; por la que la nueva información se interpreta según las estructuras cognitivas existentes, y la acomodación; por la que las estructuras cognitivas se modifican en función de la nueva información (Sternberg,

1988; citado en Rubio, 2014). Por otra parte, Vygotsky se centra en el desarrollo potencial de la inteligencia, considerándola un potencial desarrollable a través de la educación, más allá de lo que en un momento concreto pueda medir un test (Rubio, 2014). Influido por estos dos autores, Feuerstein propone la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural fundamentada en la capacidad de la persona de modificarse a lo largo de la vida por medio de un proceso de aprendizaje que desarrolla las estructuras cognitivas deficientes y mejora el potencial de aprendizaje (Orrú, 2003; citado en Rubio, 2014), siguiendo así en la línea de la concepción de la inteligencia como algo modificable y entrenable, que parte de una cierta potencialidad determinada genéticamente frente a la concepción clásica establecida en las anteriores décadas, al igual que ocurre en los postulados de Hunt, centrados en la perspectiva cognitiva del procesamiento de la información, concretamente, en las diferentes formas de codificar, almacenar y recuperar dicha información (Rubio, 2014).

Uno de los autores más destacados en este campo es Robert Sternberg, al ampliar en 1979 las investigaciones de Carroll (quien había elaborado una lista de componentes cognitivos necesarios para resolver tareas determinadas) con su teoría componencial al emplear tareas más complejas en los test de inteligencia para determinar los componentes que se ponen en marcha a la hora de resolverlas. Esto llevará a Sternberg a plantear su teoría triárquica, considerando la inteligencia como “la capacidad de aprender de la experiencia, utilizando procesos metacognitivos para promover el aprendizaje, y la habilidad de adaptarse al entorno, lo que puede requerir diferentes adaptaciones dentro de contextos sociales y culturales distintos” (Aneas, 2013, p. 55). En esta teoría, Sternberg propone tres tipos de inteligencia: la Inteligencia componencial o analítica que hace referencia a los mecanismos o procesos cognitivos que permiten aprender y desarrollar tareas, denominados componentes, la inteligencia experiencial o creativa la cual implica los procesos que desarrolla la persona cuando se enfrenta a situaciones novedosas, y la inteligencia contextual o práctica, relacionada con el entorno del sujeto. De este modo, el grado de inteligencia se define según Sternberg, según el grado de adaptación del individuo al ambiente junto con el afrontamiento exitoso de las situaciones que se puedan dar en ese contexto (Rubio, 2014).

#### **2.1.4 Teorías actuales: Teoría de las Inteligencias Múltiples**

A finales del siglo XX y principios del XXI, se produce un cambio radical en el concepto de inteligencia. Según Aneas “la inteligencia es un término abstracto que describe una propiedad de nuestra mente, caracterizada por habilidades del pensamiento abstracto: comprensión, comunicación, raciocinio, aprendizaje, planificación y solución de problemas” (Aneas, 2013, p. 19) puesto que es ahora un elemento moldeable a través de la educación, a partir de un potencial inicial determinado genéticamente, y no se encuentra de forma aislada en nuestra mente en función únicamente del CI, sino que se ve en la relación que los individuos poseen con el entorno, medida ésta a través de diferentes factores.

Una de las tendencias más actuales en cuanto al estudio de la inteligencia es la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Howard Gardner. Frente a la concepción tradicional de la inteligencia como capacidad unidimensional, derivada de los test psicométricos, Gardner propone su teoría (crítica al enfoque psicométrico), en la que aporta una visión pluralista, basada en pruebas que sostienen la existencia de una serie de potenciales y capacidades en el ser humano que pueden ser empleadas bien en conjunto o por separado, a las que este autor denomina inteligencias múltiples, las cuales se dan entre un 5 y un 10% de la población, tanto en niveles altos, como estándar o bajos de CI (Gardner, 2001). Según Gardner, la competencia cognitiva humana se describe mejor en términos de habilidades, talentos o capacidades mentales, denominadas inteligencias, que son definidas como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural con el fin de resolver problemas o crear productos que tienen valor en una cultura concreta” (Gardner, 2001, p. 52), pues según el relativismo cultural, no en todas las culturas será considerada la inteligencia de la misma manera, por lo que “todos los individuos poseerán cada una de estas capacidades en un cierto grado” (Gardner, 2005; citado en Rubio, 2014, p. 107), con diferencias en el grado y la naturaleza de sus combinaciones.

Gardner considera ahora a las personas individuos activos en continua interacción con el medio, lo que le lleva a establecer un replanteamiento de lo que es la inteligencia, ahora fruto de la interacción entre las predisposiciones biológicas y las oportunidades para aprender existentes en el ambiente del individuo. Así pues, no existe una única inteligencia que agrupe las diferentes capacidades específicas del ser humano, sino un conjunto de ellas,

distintas e independientes entre sí, afirmando de este modo, la existencia de una modularidad en la mente humana (Gardner, 2001).

Según Gardner, para poseer dichas inteligencias debe cumplirse entre otros, el factor de la creatividad, determinado dentro del campo de la inteligencia en el que se esté desarrollando, siendo definida por Csikszentmihalyi como el resultado de la interacción de tres elementos separados: el potencial del individuo, un ámbito de actividad que exista en la cultura del individuo y un campo que juzgue la calidad de las obras producidas (Campos et al., 2017).

Dentro de las actuales 9 o incluso 10 inteligencias propuestas por Gardner ampliadas en base a sus 7 inteligencias iniciales (inteligencia lingüística, lógico-matemática, visoespacial, kinestésica-corporal, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial) se encuentra la inteligencia musical definida por Aneas (2013) como:

La destreza de percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales, que incluye no solo la capacidad de componer e interpretar piezas con tono, ritmo y timbre, sino también de escuchar y de juzgar, pues quienes las poseen se sienten atraídos por la música. (p. 60).

Los datos neurológicos aportados por las actuales investigaciones corroboran la existencia de estas inteligencias y ponen en duda el intento de situar cada una de ellas en un punto concreto del cerebro, pues queda patente que en las actividades intelectuales complejas como el lenguaje, las matemáticas o la música intervienen varias áreas cerebrales (Gardner, 2001).

Según esta teoría, actualmente aceptada, cada persona tendrá su propio perfil de distribución en el que, por lo general, puntuará de forma distinta en cada una de las inteligencias (Aneas, 2013). Se pone de manifiesto el rechazo a la determinación de una persona inteligente en base a su CI y su potencial general elevados en todas las áreas, pues siguiendo la teoría de Gardner se puede observar que existen individuos inteligentes en determinadas áreas, en las que destacan por encima de la media.

## **2.2 Alta capacitación**

Actualmente, en base a diferentes criterios, cuando un individuo destaca notablemente por encima de la media en algún campo, bien sea en potencialidad como en rendimiento, se habla de la alta capacitación, ajustándose esto a tres perfiles diferentes: precocidad, sobredotación intelectual y talento; simple o complejo (Aneas, 2013).

El concepto de altas capacidades es relativamente reciente. Según Guirado (2015; citado en Amor, 2015) tiene su origen en la transformación de la percepción monolítica de la inteligencia que estaba basada en el cociente intelectual hacia la percepción multifactorial que tiene en cuenta variables intelectuales, sociales, ambientales y de personalidad, pues anteriormente una persona con altas capacidades se correspondía a un CI por encima de 130, pero actualmente se tienen en cuenta otros factores como los ambientales, los emocionales y aquellos relacionados con la motivación, pues cuando se habla de capacidades intelectuales no se hace referencia únicamente a las aptitudes mentales, sino también a cómo éstas se gestionan.

Se define en primer lugar el perfil de precocidad como el fenómeno evolutivo, cognoscitivo y emocional de la inteligencia humana producido a lo largo del desarrollo, desde el nacimiento hasta los 14 años, gracias a la activación de los recursos intelectuales básicos, diferenciándola de la superdotación en cuanto a duración, pues ésta última se da durante toda la vida. A pesar de las diferencias, durante el período en el que la precocidad se desenvuelve, requiere el mismo trato que la superdotación (Aneas, 2013). Sin embargo, según Benito (1997) y Martín (2004); citados por Campos et al., (2017) ésta se puede definir en base a varios criterios: funcionamiento intelectual superior a la media (CI superior a 130), mayor madurez en los procesos de la información, así como del desarrollo de la capacidad metacognitiva, resolución de problemas y motivación intrínseca para el aprendizaje, debiendo manifestarse antes de los 18 años, destacando como características las diferencias cualitativas y la generalidad. En la superdotación, el percentil obtenido en los resultados de las pruebas de evaluación debe estar por encima de 75 en todas estas aptitudes, y además, debe ir acompañado de una alta creatividad, que también debe estar por encima del percentil 75 (Aneas, 2013).

## 2.3 Talento

Según Aneas (2013), el talento por el contrario, es el fenómeno cognoscitivo y emocional de la inteligencia humana opuesto al concepto de superdotación en cuanto a su mayor especificidad y a sus diferencias cuantitativas. Destaca como característica principal la superioridad no en todas las aptitudes como en el caso de la superdotación, sino en una o más. Existen varios tipos de talentos y consecuentemente diversas clasificaciones.

Según Aneas (2013), el talento simple se refiere a una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico o en un tipo de procesamiento cognitivo, debiendo obtenerse en este caso un percentil por encima de 95 en el área a evaluar.

El talento complejo en cambio, hace referencia a una combinación de varias aptitudes específicas, al menos dos talentos simples; por ejemplo, el talento académico (resultado de combinar la aptitud verbal, el razonamiento lógico y la gestión de la memoria) o el talento artístico (en el que intervienen la gestión perceptual, la aptitud espacial y el talento creativo, englobando así el talento musical). En estos casos debe obtenerse un percentil por encima de 80 en al menos tres capacidades (Aneas, 2013).

Dentro de las clasificaciones de alta capacidad intelectual mencionadas anteriormente, el talento es la que más se ajusta a la concepción factorial de inteligencia y a la realidad que se puede encontrar en las aulas (Amor, 2015).

Existen diferentes definiciones de lo que es el talento, aunque todas convergen en ciertos puntos comunes. Gómez y Mir (2011); citados por Amor (2015) lo definen como:

Gran capacidad de relación en un aspecto de la inteligencia o a una destreza, para una habilidad determinada o en un comportamiento específico, siendo las personas que lo poseen, especialistas en un área, materia, habilidad o aptitud, eficaces en dicha área, mientras que en las demás pueden tener un rendimiento igual o incluso inferior a la media, siendo la irregularidad su característica. (p. 8).

En cuanto a su clasificación, una alternativa a la de Aneas (2013) es la que parte de una de las teorías multifactorialistas más difundidas, realizada por la United Status Office of Education (USOE) en 1972, conocida como el Acta de Marland, la cual supuso un avance al diferenciar las altas capacidades en varios campos, pues se comienza a considerar un



conjunto de aspectos en la identificación de individuos con talento: la capacidad intelectual general, el pensamiento creativo, la aptitud académica específica, la capacidad de liderazgo, la capacidad en las artes visuales o representativas y la capacidad psicomotriz. Así pues, se denomina talentosos a individuos que por sus habilidades extraordinarias son capaces de altas realizaciones, o a aquellos que han demostrado alcanzar el éxito y/o poseer un potencial de habilidad en algún área. Estos individuos requieren, al igual que el resto de altas capacidades, programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar ordinario, para poder contribuir al desarrollo de ellos mismos y, por extensión, al de la sociedad (Sánchez, 2006).

Los talentos propuestos por la USOE son el talento social o capacidad de liderazgo, los talentos psicomotores, los talentos creativos, destacando en él el pensamiento divergente para la resolución inusual de problemas, y los talentos artístico-visuales y representativos entre los que se encuentra el talento musical, implicando estos últimos, destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística. Los individuos que los poseen suelen seguir y perfeccionar sus intereses en ambientes fuera del contexto escolar, ya que cuando estos individuos son identificados y surge la necesidad de adaptar el currículum, esta adaptación se centra en las áreas generalmente consideradas más útiles para la sociedad, dejando de lado todas las relacionadas con lo artístico. Este modelo de Marland, presenta ciertas limitaciones, aunque debido a sus efectos altamente positivos tanto a nivel práctico como teórico (Gallagher, 1979; citado en Sánchez, 2006) sobre todo con la confirmación de la existencia de distintos tipos de talentos, es la clasificación más usada en la práctica.

Otras clasificaciones de talentos propuestas se realizan en función de los componentes de la inteligencia, como ocurre en la clasificación del modelo de Tannenbaum, quien otorga mayor importancia al contexto sociocultural y a los factores individuales y culturales que contribuyen a la valoración de la alta capacidad, o como en la expuesta en el modelo de Mönks y Van Boxtel que amplía el modelo Triádico de Renzulli, tratado posteriormente en este trabajo, o el de Castelló, quien en 1986 propone una división de los talentos diferenciados de la superdotación (Sánchez, 2006).

A pesar de las diferentes interpretaciones y clasificaciones existentes sobre los talentos, queda claro que corresponden a una alta capacidad por encima de la media en una o más áreas, que precisa ser potenciada.

## **2.4 Inteligencia o talento musical**

Existe una multitud de denominaciones posibles para la alta capacidad en música tales como talento musical, aptitud, habilidad, musicalidad, etc. siendo para algunos autores como Vera (1988; citado en Nebreda, 2015) conceptos sinónimos usados indistintamente, o por el contrario, como para Seashore (1938; citado en Nebreda, 2015) independientes unos de otros. Cada autor establece unas variables diferentes que determinan este concepto, pero actualmente, un término holístico que englobaría lo anteriormente expuesto sería el de Inteligencia Musical, siendo usado por primera vez por Gardner (1983; citado en Nebreda, 2015) en su teoría de las Inteligencias Múltiples, por Fridmann (1988; citado en Nebreda, 2015) en su obra *El nacimiento de la Inteligencia Musical* y por Zenatti (1991; citado en Nebreda, 2015) quien aporta una conceptualización de lo que es el término Inteligencia Musical apoyándose en las ideas de Seashore, cayendo así en desuso el antiguo aptitud o talento musical (Nebreda, 2015).

Se ve así la existente disyuntiva entre la denominación talento o inteligencia musical, pues bien, siguiendo la línea de Gardner, podemos constituirla como una inteligencia, dado que en ella interviene una combinación de aptitudes específicas como la rapidez perceptual, la representación simbólica, la aptitud espacio-temporal, la coordinación motriz, la creatividad, y la memoria quinesésica y auditiva (Amor, 2015), lo que sería para otros autores un talento complejo, pues según Guirado (2008; citado en Amor, 2015):

Aquellos niños y niñas con inteligencia musical tienen una acción combinada de la capacidad para el ritmo, la expresión creativa, la memoria visual y auditiva, la motricidad y la coordinación corporal, sobre todo de las extremidades superiores, influyendo en ello los sentimientos y las emociones al concentrar buena parte de los recursos intelectuales sin que éstos interfieran con el resto de los aprendizajes, de forma que pueden ser buenos estudiantes cuando se combinan con capacidades más generales. (p. 9).

Los últimos estudios e investigaciones corroboran esta visión holística de la alta capacidad musical, al confirmar la implicación de múltiples factores en el proceso musical,

tal como afirma Guirado (2008; citado en Amor, 2015) lo cual lleva a confirmar el correcto uso del término Inteligencia Musical.

Amstrong tomando como referencia a Gardner, define en el año 2000 la inteligencia musical como: “Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, la cual incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical” (Amstrong, 2000; citado en Amor, 2015, p. 13). Otra definición de Inteligencia Musical según Martín (2004; citado en Amor, 2015) es la de:

Habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como para ser sensible al ritmo, al tono y al timbre. Esta habilidad puede ser enseñada y desarrollada a un nivel alto a la mayoría de personas. Sin embargo, el desarrollo avanzado y extremo en la inteligencia musical parece ser algo con lo que nacen solo unos pocos. (p. 14).

Ante esto, queda patente el concepto de Inteligencia Musical como referente a todo un constructo del que forman parte tres tipos de procesos: cognitivos, emotivos y motivacionales. En la fase cognitiva se discriminan los elementos conceptuales, es decir, los signos, símbolos, intencionalidades, comprensiones melódica y armónica, estructuras, formas, etc. En la fase emocional se evalúa afectivamente el significado de la fase anterior, y en la motivacional se activa la personalidad para conectarse con el contexto y actuar en él en forma de percepción, interpretación y composición. Todo ello a partir de estímulos recibidos y procesados interiormente (Nebreda, 2015).

Según Guilford y Hoepfner (1971; citados por Nebreda, 2015), los procesos de pensamiento son transformaciones de estructuras, en donde cada una de ellas debe entenderse como un conjunto de relaciones que forman un sistema dinámico. La búsqueda de estas estructuras aplicada a la música ha dado como resultado la confirmación de la existencia de factores explicativos de la Inteligencia Musical como entidad propia, capaz de medirse autónomamente. La gama de procesos cognitivos que pueden intervenir en el hecho musical justifica esta denominación, abarcando así, procesos de coordinación motriz, abstracción y creatividad más elevados, estando esta creatividad, formada por cuatro componentes: el conocimiento experto, el pensamiento imaginativo y relacional, una personalidad audaz y una motivación intrínseca (Sternberg, 1988; citado en Nebreda, 2015).

Ante esto, la neurofisiología cerebral aporta pruebas firmes de la existencia y la importancia de este factor cognitivo en la inteligencia musical, pues ambos hemisferios cerebrales tienen un papel importante en el reconocimiento y elaboración musical, pues los estudios llevados a cabo han averiguado que el lóbulo temporal derecho es indispensable para el reconocimiento y la ejecución de las melodías y de la prosodia, mientras que el izquierdo lo es para la elaboración del lenguaje y las realizaciones musicales complejas. Más recientemente, estos resultados son confirmados en los estudios de Fabbro, Brusaferró y Bava, así como los de Kester, Saykin, Sperling, y O'Connor (Nebreda, 2015).

De este modo, parece existir un consenso general en cuanto a la afirmación de que el procesamiento de la información musical forma parte del procesamiento general de la información cognitiva (Zenatti, 1969; citado en Nebreda, 2015) puesto que cuando se constatan disminuciones de funciones de discriminación perceptiva implican también una disminución de la discriminación perceptiva musical; confirmados estos datos por los estudios de McLeish y Higg (Nebreda, 2015).

Sobre el procesamiento de cada uno de los atributos musicales por las zonas cerebrales, las corrientes localizacionistas han intentado, sin éxito, situar los puntos cerebrales que sirven de soporte al procesamiento musical, obteniendo la comprobación de que las funciones musicales actúan en múltiples zonas interhemisféricas, repercutiendo esto en la consideración del valor educativo de la música en el cerebro humano por la contribución que supone al desarrollo de la totalidad de las funciones cerebrales (Nebreda, 2015).

Jourdain (1998; citado en Nebreda, 2015) plantea las dificultades que conlleva la localización de las funciones musicales en el cerebro, puesto que al hablar de un arte se introduce una variable que es la creatividad, anteriormente mencionada, lo que hace que tanto lo percibido como lo interpretado se remodele de acuerdo a las experiencias personales y a los factores de la propia personalidad. Esto lleva al planteamiento sobre si la inteligencia musical es algo innato o adquirido (controversia tratada ya en los diferentes estudios de la inteligencia de los siglos pasados) y en consecuencia, a la descripción de su componente evolutivo.

Queda claro que la constante estimulación del córtex cerebral y su enorme plasticidad, demostrada por el neurólogo Donal Hebb en 1994, explica que los individuos que desarrollan una actividad instrumental durante un período de tiempo suficientemente amplio enriquecen sus conexiones neuronales. Esta continua estimulación que provoca la práctica instrumental aumenta el campo de conexiones dendrítico y por tanto su organización, contribuyendo al desarrollo de otras funciones cerebrales (Nebreda, 2015), constatando así, que dicha capacidad es algo entrenable.

Según el modelo de desarrollo cognitivo-evolutivo, se considera que el niño/a va madurando en interacción con el ambiente, por lo que es importante la consideración de los procesos de acomodación y asimilación que originan los cambios en el pensamiento, tratados por Piaget a lo largo de distintas etapas evolutivas. Estas etapas, a su vez, se relacionan con las etapas propuestas respecto al desarrollo cognitivo de la Inteligencia Musical, siendo entendidas de forma modélica, pues la creación de estructuras sólidas de conocimiento pasa por la alternancia entre períodos de cambio y las fases de integración de los mismos (Nebreda, 2015).

Dentro de los escasos modelos de investigación en este campo destaca el de Swanwick o el de Davidson y Scripp, descritos en Nebreda (2015) en los que el desarrollo musical se secuencian en varios períodos y etapas apoyándose en el paradigma piagetiano de la evolución del niño/a, ya que la inteligencia musical se puede relacionar con los diferentes estadios de la inteligencia senso-motora (Fridmann, 1988; citado en Nebreda, 2015). Según esto, el alumnado al que va dirigida esta propuesta didáctica, de 3º y 4º cursos, se encontraría en la sexta etapa; *Etapas de invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales*, la cual se da a partir de los 18 meses. Concretamente, este alumnado se encuentra en el período de las operaciones concretas (de 7 a 11 años según Piaget), cuyas características en cuanto al desarrollo de la inteligencia musical a tener en cuenta a la hora de elaborar un material didáctico dirigido a ellos son: la consolidación en esta etapa de la sincronización sonido-movimiento, el perfeccionamiento de la percepción rítmica presentada con línea melódica, la aculturización tonal completa, asimilando el concepto de tónica y con él la jerarquía de la escala, una mayor precisión en la discriminación de intervalos, la capacidad de discriminación perceptiva de algunos parámetros musicales, una mayor capacidad de organización de los sonidos de la escala, por

lo que se empieza a poner las bases de la improvisación, la asimilación del concepto de semicadencia, adquiriendo significado diferenciativo y hacia los 7 u 8 años, la capacidad total de inventar o cantar canciones conocidas con una estabilidad, flexibilidad y matiz tonales semejantes a los del adulto, generándose así la fase de integración de las habilidades musicales (Zenatti, 1991; citado por Nebreda, 2015).

Amstrong (2000; citado en Amor, 2015) afirma que de todas las inteligencias nombradas por Gardner, la musical es la primera que se desarrolla, pues suele aparecer tempranamente, manifestándose por lo general con precocidad.

La observación del desarrollo musical desde la teoría evolutiva piagetiana con la que se relaciona, fortalece aún más la consideración de ésta como un totum, surgiendo esta relación a causa de que ambas se dan como una construcción progresiva, en la que cada nivel aporta una nueva coordinación de elementos. Este proceso dialéctico-evolutivo afectaría a todas las modalidades del conocimiento musical: percepción, ejecución, composición y representación, interrelacionadas todas entre sí (Nebreda, 2015).

Se ve así, que la inteligencia musical es todo un constructo de procesos cognitivos, los cuales según Klaus Ernst (1997; citado en Nebreda, 2015) en suma, acompañan a la experiencia personal de la música, actuando como elemento individualizador y vivencia personal. Esto lleva a destacar la existencia de un componente afectivo y emotivo en la música, estudiado por la psicología musical, dado que en los procesos cognitivos realizados, interviene también el sistema límbico, encargado del manejo de las emociones.

La música pues, estimula los centros cerebrales que mueven las emociones, pues el estudio científico de las respuestas emocionales asociadas a la música ha demostrado que éstas poseen los tres componentes básicos de la respuesta emocional: la vivencia subjetiva de la persona, la conducta expresiva u observable, y la respuesta fisiológica. Las investigaciones sobre la experimentación de emoción ante la música han demostrado que las personas tienen una vivencia subjetiva emocional mientras escuchan música al presentar el componente emocional de conducta expresiva ante dicha música, pudiendo llegar a mostrar reacciones fisiológicas por la emoción (Lacárcel, 2003).

La música considerada como arte, ciencia y lenguaje universal, es un medio de expresión que puede transmitir diferentes estados de ánimo y emociones por medio de

símbolos e imágenes que liberan tanto la función auditiva, como emocional, afectiva e intelectual ya que “escuchar y hacer música desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción” (Lacárcel, 2003, pp. 221-222), pues ya sea mediante el comportamiento de interpretación, de escucha o de composición, la música nos conduce según Lacárcel (2003) a una rearmonización del estado de ánimo y de los sentimientos.

Se ve así claramente, la existencia de un componente emocional propio de la inteligencia musical en la relación a nivel cerebral estudiada por Avram Goldstein, quien formuló la teoría de que las «emociones musicales», es decir, la euforia que produce escuchar ciertas músicas, era la consecuencia de la liberación de endorfinas, es decir, de la actividad eléctrica que se propaga en una región del cerebro conectada con los centros de control de los sistemas límbico y autónomo (Campbell, 1998).

Los aspectos emotivos de la música se vinculan fundamentalmente al tono y a la duración en edades muy tempranas, siendo la emotividad un elemento favorecedor de la percepción, pero al mismo tiempo condicionante de la misma. En este mismo sentido, se sabe que la respuesta emotiva a la música se refuerza cuando además de melodía existe acompañamiento armónico, pues las últimas aportaciones de la investigación de la relación música-emotividad señalan una mutua imbricación con múltiples consecuencias a niveles pedagógicos y terapéuticos que empiezan a aplicarse en campos como la educación y la psicoterapia, dado el peso específico de la afectividad en la construcción del ser humano (Nebreda, 2015).

En cuanto a las emociones provocadas por la música, parece que existen ciertos elementos transculturales capaces de evocar determinadas emociones, en los que participan varios sistemas cerebrales (Panksepp; 1998 citado en Nebreda, 2015). En efecto, muchos estudiosos del campo de la psicología musical afirman que las propiedades emocionales que adscribimos a la música que escuchamos coinciden con las intenciones del compositor y las del ejecutante de la pieza. Rafman y Jackendoff han intentado explicar estos hallazgos proponiendo que la comunicación de emociones musicales ocurre porque existe una gramática musical universal similar a la gramática universal de Chomsky para el lenguaje (Nebreda, 2015).

Otros autores han propuesto explicaciones alternativas al hecho de que la música pueda influir en nuestras emociones, y la mayor parte de las veces, de forma transcultural y universal. Según la Teoría del efecto artístico de Lipps, una de las causas de que el arte, y por lo tanto la música, nos afecte se debe a que el oyente u observador se pone en el lugar del objeto observado o de su reproducción correspondiente, produciéndose una vivencia empática muy intensa. Acorde con esta idea de que la emoción musical es transcultural y universal, se han propuesto datos que demuestran que la capacidad de apreciar la emoción musical es también innata de forma que se mantiene la disyuntiva entre los componentes innatos y adquiridos de la inteligencia musical, ambos igual de importantes (Nores, 2012).

Existen también otros factores en la inteligencia musical como los ambientales y los sociales, otorgando gran importancia al ambiente en el que se desarrolla el individuo, el cual abarca también la situación familiar, pues la educación es determinante ya que “el niño que ha nacido dotado de talentos musicales superiores o con predisposición biológica en un ambiente totalmente desfavorable no es susceptible de hacer evolucionar su capacidad innata” (Bentley, 1967; citado en Amor, 2015, p. 17), ya que la alta capacitación musical, debe, para lograr su desarrollo integral, ir acompañada de un ambiente enriquecedor y estimulador proporcionado, en primer lugar por el entorno familiar y su accesibilidad a los recursos necesarios, determinando de este modo la posibilidad de acceso del individuo a una educación musical, actualmente relegada a conservatorios y otras instituciones de pago.

Según Aneas (2013):

El desarrollo de una habilidad específica es producto de la herencia y del ambiente, de modo que el alumnado con sobredotación o talento, como cualquier otro ser humano, nace con sus características genéticas que le proporcionan sus habilidades superiores, pero se va desarrollando gracias a la intervención de la familia y los contextos social y educativo, que le proporcionan la estimulación adecuada. (p. 62).

Este contexto social viene determinado por la cultura en la que el individuo se desenvuelva, pues no todas poseen la misma consideración sobre la inteligencia (Amor, 2015).

Uno de los factores externos al individuo más importantes es la motivación, “necesaria para el éxito en la música” (Kreitner, 1981; citado en Amor, 2015, p. 17) la que



según la teoría de la motivación de logro propuesta por varios autores, actúa como puente entre el potencial elevando y el rendimiento práctico alcanzado, instaurándose así, como uno de los componentes fundamentales a tener en cuenta para el desarrollo de la inteligencia (Amor, 2015).

Un último factor destacado por Kreitner (1981; citado en Amor, 2015) es el físico, pues en los individuos con inteligencia musical se suele observar ante la música una respuesta física o motora medible, bien sea a nivel observable, o bien a nivel interno, medible como puede ser el aumento de las pulsaciones. Kreitner (1981; citado en Amor, 2015) afirma que el talento musical está íntimamente relacionado con los aspectos quinestésicos, aunque no todos los talentos musicales tienen por qué tener características auditivas físicas mejores a las del resto de la población.

## **2.5 Identificación de la alta capacidad**

Ante un caso de alta capacidad intelectual es necesario realizar una identificación en cualquier ámbito, incluido el musical, con el fin de elaborar una respuesta educativa adecuada para el alumnado dotado de ella. Para ello, es necesario realizar una evaluación adecuada y precisa que permita determinar las necesidades educativas que presenta, a través de la observación fundamentalmente, tanto en el ámbito escolar como fuera de él, apoyándose en la aplicación de test y el análisis de los resultados del trabajo escolar (Aneas, 2013).

Para aplicar este procedimiento de identificación de altas capacidades se requiere emplear estrategias de valoración tanto objetivas como subjetivas tales como encuestas o test psicométricos, valorando por lo tanto, aspectos objetivos intelectuales y cognitivos como la memoria, razonamiento, etc. y aspectos subjetivos como la motivación, la creatividad, la dedicación a la tarea o el desarrollo socio-afectivo. Durante este proceso se necesita la participación del centro escolar, tanto a nivel de profesorado como de especialistas del equipo psicopedagógico de orientación del centro, así como la participación de las familias del alumnado a evaluar (Aneas, 2013).

En un principio, la Inteligencia Musical era medida unidimensionalmente en una línea factorial a través de la aplicación de test de aptitudes musicales tales como: el test de *Seashore Seashore Measures of Musical Talent* de 1919, el de Wing de 1961 *Standardized*

*Tets of Musical Intelligence*, el de Bently *Measures of Musical Abilities* de 1966 o el de Gordon *Musical Aptitude Profile* de 1988, aunque actualmente, en base a lo descrito hasta ahora, existen otros factores en la composición de la inteligencia musical, tales como el factor emocional, por lo que la única aplicación de test objetivos no basta para determinar la alta capacidad musical. Así pues, las investigaciones realizadas por Karma, Dowling y Harwood y Vispoel en los años noventa (Nebreda, 2015), enfatizan los aspectos múltiples de la medida de la aptitud musical y la necesidad de instrumentos de medición adaptados a las diferentes dimensiones implicadas en ella, pues no se puede evaluar un individuo con alta capacidad únicamente por su rendimiento escolar, ya que un alto potencial no implica necesariamente un alto rendimiento. Esta evaluación deberá ser realizada lo antes posible, pues “el talento debe ser detectado preferentemente antes de los 8 años, entrada la etapa de la Educación Primaria, para que se puedan aplicar las medidas educativas más apropiadas a su perfil intelectual” (Guirado, 2008; citado en Amor, 2015, p. 9).

En base a todas estas investigaciones sobre el desarrollo musical, se sucedieron, a lo largo de los años, diferentes metodologías de enseñanza musical paralelas al desarrollo de la psicología evolutiva, tomando como referencia los postulados de Froebel, Dewey o Montessori que han sido impulsadas por las teorías evolutivas de Piaget y Bruner, las cuales establecieron las bases evolutivas de la psicología infantil. Estos aprendizajes se han ido adaptando a las posibilidades de asimilación de las diferentes materias, entre ellas la música. De aquí cristalizaron varias metodologías musicales, como el método Ward, la pedagogía Kodály, o las metodologías de Martenot, Dalcroze o Willems, siendo el que más éxito ha tenido, el método Orff de 1930, basado en el ritmo, en el lenguaje y en el movimiento ya que se aplica a toda la población infantil y no busca una especialización, sino un desarrollo de las capacidades innatas en el propio niño. Todos estos métodos no hubieran sido posible si no hubiesen sentado sus bases sobre los estudios de la psicología cognitiva surgidos a lo largo del siglo XX (Nebreda, 2015).

## **2.6 Inteligencia musical en el sistema educativo**

En Educación Primaria la asignatura de música tiene un carácter obligatorio y se enmarca junto con las Artes Plásticas en la llamada Educación Artística, considerándose ambas materias secundarias y estando sometidas a una infravaloración por parte de nuestro sistema educativo al dar primacía a otras materias consideradas socialmente más

importantes, por lo que en ocasiones, la educación musical es percibida por el alumnado como una materia de recreo (Nores, 2012), a pesar de que “la historia de la música nos hace ver un sorprendente cuerpo musical que puede compararse regularmente con el cuerpo científico” (Fridmann, 1988; citado en Nebreda, 2015, p. 22) además de confirmarse a través de diversos estudios, que la música contribuye al desarrollo de la totalidad de las funciones cognitivas, por lo que debería obtener el mismo tratamiento que otras materias.

En su exposición de motivos, la LOMCE señala que todos los estudiantes poseen talento y que el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales se recogen las necesidades educativas especiales del alumnado, incluyendo en el artículo 76, el alumnado con Altas Capacidades, subrayando que “corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con Altas Capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades” (Ley Orgánica 8/2013, p. 97896).

En este sentido, en el artículo 71 la LOMCE afirma que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional (Ley Orgánica 8/2013). Esta ley enumera dos formas de actuación concretas con este alumnado: el enriquecimiento y la flexibilización curricular. Respecto al enriquecimiento, la LOMCE lo concreta al afirmar que “corresponde a las Administraciones educativas adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades” (Ley Orgánica 8/2013, p.97896). Dentro de esos planes de enriquecimiento, algunas comunidades autónomas han desarrollado cursos de ampliación al que asisten algunos alumnos con altas capacidades fuera del horario escolar (Ley Orgánica 8/2013).

Siguiendo esta línea, en la práctica, se aplica esto al alumnado con altas capacidades tanto generales como en el caso de la superdotación como en áreas determinadas, socialmente importantes, careciendo la alta capacidad en música, así como en el área artística, de una aplicación de medidas de enriquecimiento, quedando esto a disposición de instituciones educativas especializadas.

Recae sobre el docente la responsabilidad de aplicar las medidas necesarias a aquel alumnado interesado en la música de manera ya que tal y como señala la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa en el Capítulo VI del Título I, se reconocen las enseñanzas elementales y profesionales de música y de danza (Amor, 2015).

## **2.7 Modelo de Enriquecimiento Triádico de J. Renzulli**

El aprendizaje y la enseñanza enriquecidos son prácticas incluidas en el programa SEM (Schoolwide Enrichment Model o Modelo de Enriquecimiento Escolar) del que forma parte este modelo, cuyo objetivo final es sustituir el aprendizaje y la enseñanza pasivos y dependientes por unos independientes y comprometidos en las situaciones escolares cotidianas.

El modelo Triádico de Enriquecimiento fue desarrollado por J. Renzulli a mediados de los años 70 como pauta de actuación ante un caso de alta capacidad en el aula ordinaria. Este modelo está diseñado para fomentar la productividad creativa del alumnado mediante la presentación de diversos temas, áreas de interés y campos de estudio, y el entrenamiento, a mayores, con el objeto de que los alumnos y alumnas sean capaces de aplicar contenido avanzado, habilidades de proceso y metodología auténtica a aquellas áreas de interés seleccionadas por ellos mismos, a fin de que sea aplicado de forma sistemática al proceso de aprendizaje de todo el alumnado (Renzulli, 1976; citado en Renzulli y Reis, 2016).

Según Renzulli y Reis (2016) este modelo de enriquecimiento se basa en las formas de aprendizaje que utilizan las personas en los contextos naturales, pues es aquí donde el proceso de aprendizaje se examina como si ocurriese en el mundo extraescolar. Existen tres aspectos que dan pie a que las personas desarrollen su interés en un tema, un problema o un área de estudio: la estimulación externa, la curiosidad y la necesidad. Para ello, el interés debe ser sincero y han de ver en él una razón personal para pasar a la acción, pues al personalizar el problema (lo cual da pie a reacciones afectivas que ayudan al alumnado a comprometerse y tener constancia en el tema), se crea una necesidad para obtener información, recursos y estrategias a fin de actuar sobre ese problema, pues el aprendizaje que acontece en situaciones problemáticas reales es un aprendizaje colateral, resultado de afrontar el problema produciendo un producto o servicio; esenciales estos ya que dan realidad, propósito, satisfacción y disfrute a las iniciativas actuales que se desarrollan en la

escuela. El aprendizaje se focaliza así en la interacción entre el producto y el proceso, dando lugar a los tipos de experiencias de aprendizaje que mejoran tanto el presente como el futuro de nuestro contexto.

Este modelo está formado por tres tipos de enriquecimiento, cuya interacción es de vital importancia, pues cada experiencia tiene valor en sí misma, pero alcanza su máximo nivel de logro si conduce a experiencias de los siguientes tipos de enriquecimiento lo que lleva al aprovechamiento del trabajo avanzado realizado en actividades de tipo III como estimulante de nuevos intereses y potenciales de otro alumnado, sirviendo ahora como actividades motivacionales de tipo I y II. En este sentido, el modelo está diseñado para renovarse a sí mismo, de tal forma que el alumnado vea el aprendizaje desde la perspectiva activa y participativa, no como mero espectador (Renzulli y Reis, 2016).

### **2.7.1 Enriquecimiento Tipo I: actividades exploratorias de carácter general**

Este primer enriquecimiento está formado generalmente por un amplio grupo de alumnos y alumnas de distintos cursos y a quienes se les presentan aquellos temas que no son abordados en el currículum ordinario, a cargo del equipo de enriquecimiento, integrado por padres/madres, profesores y alumnos que contarán con la participación de conferenciantes o ponentes (elegidos no sólo por su experiencia en un área, sino por su capacidad para dinamizar y atraer la imaginación del alumnado), que organicen mini cursos, demostraciones, ensayos o visionados de películas, presentaciones, vídeos y otros materiales tanto impresos como digitales a través de los cuales alcancen el objetivo principal de este primer tipo de enriquecimiento: incluir en la propuesta didáctica aquellas experiencias que de forma intencional son diseñadas para ser motivacionales. Éstas pueden basarse en los temas y contenidos del currículum ordinario o bien en experiencias innovadoras sobre temas propuestos por el alumnado (Renzulli y Reis, 2016).

Las actividades realizadas en esta fase del enriquecimiento deberán ser mostradas al alumnado de tal forma que éste sea consciente de que la actividad es una invitación a varios tipos y niveles de seguimiento y continuación ulterior, ya que existe un examen detallado de la experiencia a fin de aprender quién puede querer explorar posteriores compromisos de enriquecimiento y en qué formas puede desarrollarse dicha continuidad (Renzulli y Reis, 2016).

Estas actividades deberían ser seleccionadas y planificadas de manera que sean atractivas y emocionantes a la mayoría de alumnado, por lo que necesitarán tener una cierta flexibilidad, siendo incorporadas a la clase ordinaria ya que necesitan ser percibidas como algo enraizado en la dinámica ordinaria del aula (Renzulli y Reis, 2016).

### **2.7.2 Enriquecimiento tipo II: actividades de entrenamiento grupal**

Este tipo de enriquecimiento está vinculado al entrenamiento de habilidades de proceso (saber cómo), incluyendo materiales y métodos diseñados para promover el desarrollo de estas habilidades tanto a nivel cognitivo como emocional, potenciando el pensamiento creativo y la solución de problemas, las habilidades sobre cómo aprender a aprender (clasificación y análisis de datos) y el uso avanzado de referencias bibliográficas y habilidades de comunicación, así como el desarrollo del pensamiento crítico y los procesos afectivos, habilidades para el desarrollo de la afectividad y la personalidad, habilidades para el uso apropiado de materiales de referencia a nivel avanzado y habilidades de comunicación tanto a nivel escrito como oral y visual, determinando las habilidades a enseñar en función de cada alumno, curso y materia (Renzulli y Reis, 2016).

Las actividades realizadas, poseen también un propósito motivacional, mas a la hora de llevarlas a cabo deberá tenerse en cuenta el nivel del público al que van dirigidas, pues en este tipo de enriquecimiento se incluyen desde las manifestaciones más básicas de una habilidad determinada hasta las más complejas de mayor nivel, siendo en los cursos de primaria, de gran utilidad aprender habilidades de observación y recopilación de datos (Renzulli y Reis, 2016).

Para presentar estas actividades se deberá tener en cuenta el conocimiento por parte del profesorado de los niveles de desarrollo del alumnado y sus experiencias previas a la hora de poner en práctica alguna habilidad de pensamiento. Existen tres formas para presentar este enriquecimiento tipo II: la primera, mediante actividades sistemáticas y planificadas, organizadas de antemano en base al currículum ordinario y paralelas a los temas del mismo. La segunda forma de presentación, denominadas no planificadas, surgen de experiencias extraescolares. La tercera forma de presentación se basa en el aprendizaje de las habilidades de naturaleza procesual (Renzulli y Reis, 2016).

Los objetivos perseguidos en este segundo tipo de enriquecimiento son: mejorar las competencias del alumnado a la hora de utilizar habilidades cognitivas de alto nivel a fin de organizar, analizar y sintetizar nueva información; mejorar las habilidades de liderazgo e interpersonales, de recopilación, organización y análisis de datos, así como la habilidad de utilizar un amplio rango de técnicas y materiales bibliográficos durante la búsqueda de respuestas; demostrar un enfoque más organizado y sistemático de la investigación y la experimentación; mejorar la calidad e idoneidad de los productos que el alumnado crea con la resolución de problemas del mundo real y usar métodos y técnicas de diversos profesionales adultos a fin de encontrar problemas, reunir y organizar datos, desarrollando productos o servicios que pongan solución a dichos problemas (Renzulli y Reis, 2016).

Este tipo de enriquecimiento incluye a su vez, un amplio espectro de actividades formativas de tipo afectivo diseñadas para mejorar las habilidades interpersonales e intrapersonales y para promover un mayor grado de cooperación y respeto mutuo entre el alumnado (Renzulli y Reis, 2016).

### **2.7.3 Enriquecimiento tipo III: investigación individual o en pequeños grupos sobre problemas reales**

Este tipo de enriquecimiento consiste en la realización de actividades de investigación junto con el desarrollo de productos creativos en los que el alumnado asume roles como investigadores de primera mano, escritores, artistas u otro tipo de profesionales en ejercicio, siendo el objetivo principal el de crear situaciones en las que el alumnado piense, sienta y haga aquello que los profesionales realizan cuando prestan servicios o desarrollan productos (Renzulli y Reis, 2016).

Las experiencias de tipo III deberían ser vistas como medios mediante los que el alumnado puede aplicar sus intereses, conocimientos, habilidades de pensamiento, ideas creativas y su compromiso con el trabajo en problemas o áreas de estudio seleccionados por ellos mismos. Así pues, el alumnado adquiere una comprensión de nivel avanzado sobre conocimientos y métodos usados en disciplinas particulares, desarrollan productos o servicios auténticos orientados a producir un efecto deseado en una o más audiencias y adquieren habilidades de aprendizaje autodirigido en áreas como la planificación, la formulación y el enfoque de problemas, las habilidades organizativas, la utilización de

recursos y el manejo del tiempo. Por otra parte, desarrollan el compromiso con el trabajo, la confianza en sí mismos, sentimientos de logro creativo y la competencia para interactuar de manera efectiva con otro alumnado con el que comparte objetivos e intereses comunes, de forma que cada alumno y alumna desarrolle sus potencialidades y refuerce sus debilidades en base al uso práctico de sus inteligencias siguiendo la línea de Howard Gardner, beneficiándose así, unos de otros, en base a un fin común (Renzulli y Reis, 2016).

Se trata pues, de un medio de aprendizaje que representa una síntesis y una aplicación tanto del contenido como de los procesos y del compromiso personal. Así, el alumnado deja atrás el rol pasivo de receptor del conocimiento y el profesorado se convierte ahora en un facilitador de recursos, cuyo objetivo consiste en ayudar al alumnado a ampliar su trabajo más allá de los tipos habituales de presentación que a menudo generan cuando tanto profesorado como alumnado, se limitan a considerar la investigación como la mera búsqueda de información. De este modo, se ponen en aplicación toda una serie de procesos cognitivos, afectivos y motivacionales (Renzulli y Reis, 2016).

La creación de estos productos o servicios presentados ante una audiencia, la cual da al alumnado una razón para querer mejorar la calidad de sus producciones y desarrollar formas efectivas para comunicar sus resultados a otras personas interesadas en escucharlo, radica en la resolución de un problema real, el cual debe tener un marco de referencia personal para el individuo o grupo que pretende solucionarlo, suponiendo un compromiso emocional además de un interés meramente escolar o cognitivo, que no tendrá una única solución o una ya existente, para poder conseguir algo nuevo y original, logrando cambios en las acciones, actitudes o creencias de la audiencia o público a las que se dirigen, o bien contribuir o aportar algo nuevo a las ciencias, las artes o las humanidades, que estará sometido a una evaluación auténtica, valorando si estos productos o servicios logran el efecto deseado en el público seleccionado fuera de la escuela, de forma que se contribuya a refinar y mejorar el trabajo realizado con un fin constructivo, realizando así un proceso de feedback (Renzulli y Reis, 2016).



### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA: Enriquecimiento Musical**

#### **3.1 Justificación del material y contextualización**

El proceso de enseñanza-aprendizaje, no tendría que ser necesariamente distinto para el alumnado con altas capacidades intelectuales, al utilizado con alumnado de inteligencia estándar, puesto que en ambos casos se trata de abordar sus necesidades (Caldero, García y Gómez, 2007; citados por Aneas, 2013) tal y como recoge la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013). Por esa razón, en esta propuesta didáctica se tratará un método de enriquecimiento del currículum ordinario aplicable a la totalidad del aula ordinaria: el Enriquecimiento Triádico de Joseph Renzulli.

Tal como se ha descrito anteriormente, este modelo de enriquecimiento permite desarrollar una serie de actividades secuenciadas en el aula, aplicables a todo el alumnado, que abarcan desde los niveles más básicos a los más elevados de dificultad.

En base a la escasez de recursos para trabajar el área de educación musical en la escuela primaria, y a su vez, de publicaciones de material adecuado para realizar el enriquecimiento curricular del alumnado con altas capacidades (generalmente no realizado en esta área), el cual queda a libre planificación del profesorado, se expone a continuación una propuesta de actividades de enriquecimiento curricular en el área de educación musical, con el fin de que sea aplicable a la mayor parte de la población estudiantil de 3º y 4º curso de educación primaria.

Por esta razón, la siguiente propuesta está diseñada tanto a nivel de temporalización como de contenidos y objetivos, de forma paralela al currículum de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, puesto que el objetivo principal es que se pueda aplicar en cualquier centro escolar. Por esa misma razón, los materiales empleados serán los que se puedan encontrar en un aula de música ordinaria y/o materiales elaborados a partir de otros elementos cotidianos. Además, para ampliar la utilidad de este material, se podrá realizar una versión digital en la que incluya en otros idiomas, principalmente en gallego, así como la posibilidad de recrear los trabajos realizados en la gran mayoría de las sesiones de forma autónoma por el alumnado fuera del aula. Estas sesiones digitales serían progresivas y estaría guiadas de una forma similar a la realizada por el docente en el aula.

### 3.2 Temporalización

Esta propuesta está diseñada para ser implementada a lo largo de los tres trimestres de un curso escolar. Dado que la educación musical en primaria consta de una sola sesión a la semana, en esta propuesta se programa realizar el proceso de enriquecimiento completo una vez por trimestre. Cada trimestre constará de aproximadamente 12 sesiones. El reparto de sesiones en función de los enriquecimientos será el siguiente:

Enriquecimiento tipo I	Enriquecimiento tipo II	Enriquecimiento tipo III	Muestra final
3 sesiones	5 sesiones (4 en el tercer trimestre)	3 sesiones (4 en el tercer trimestre)	1 sesión

Fuente: Elaboración propia

El número de sesiones dedicadas a cada tipo de enriquecimiento podrá ser modificada según las necesidades del curso.

### 3.3 Competencias

Las competencias adquiridas a través de la realización de las actividades incluidas en esta propuesta didáctica serán aquellas competencias clave recogidas en el currículum de educación primaria, recogido en el Diario Oficial de Galicia del área de educación musical, en los cursos de 3º y 4º. Las actividades diseñadas a lo largo de cada trimestre conllevan tareas que capacitarán al alumnado para la adquisición de las competencias clave CCL, CCEC, CSC, CAA, CMCCT, CSIEE y CD desarrolladas en el Anexo III.

### 3.4 Objetivos

El objetivo principal de esta intervención educativa se relaciona con los objetivos de la enseñanza y aprendizaje enriquecidos, cuyo principal representante es: que cada alumno/a tenga la posibilidad de trabajar sobre sus intereses en el área de educación musical, desarrollando sus potencialidades al máximo y compensando sus debilidades, de tal forma que aquel alumnado con alta capacidad en el área musical, es decir, con inteligencia musical, encuentre motivación y pueda desarrollar dicha inteligencia en colaboración con el resto del aula ordinaria, mejorando el rendimiento de todos los estudiantes, promoviendo la profesionalidad en el centro escolar, creando una comunidad y una sociedad mejor y

ofreciendo a todo el alumnado las posibilidades necesarias para conseguir su pleno desarrollo.

Por otro lado, los objetivos secundarios (descritos en el Anexo IV) se desglosan en los objetivos generales de la educación primaria y los objetivos específicos de la asignatura de educación musical, basados en los objetivos presentados por el currículum ordinario, en relación a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje establecidos en el propio currículum.

### **3.5 Contenidos**

Los contenidos (expuestos en el Anexo V) se establecen en base a seis bloques (Audición, Interpretación Musical, Composición Musical, Movimiento y Danza, Edición Musical y Artesanía Musical) determinados a partir de los tres bloques recogidos en el currículum (Escoita, Interpretación Musical y Música, Danza e Movimento) ampliados en base al proceso de enriquecimiento curricular. Los contenidos recogidos dentro de cada bloque abarcan desde aquellos establecidos en el currículum hasta los correspondientes a los posibles intereses del alumnado, así como con hechos y situaciones actuales relacionadas con la música en distintos ámbitos de tal forma que se enriquezca el currículum ordinario.

### **3.6 Metodología**

La metodología aplicada seguirá los principios metodológicos establecidos en el Decreto 105/2014, enfatizando la atención individualizada, teniendo en cuenta la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado. Esta intervención educativa tendrá pues, como principio, la diversidad del alumnado (Decreto 105/2014). La metodología empleada será comunicativa, inclusiva, activa y participativa, de tal forma que permita integrar los elementos del currículum mediante la realización de actividades relacionadas con la resolución de problemas en contextos de vida real, para lo que se emplearán las pautas de trabajo cooperativo en el que docentes y alumnado trabajan juntos, con la finalidad de ayudarse a través de las mediaciones de iguales, adquiriendo así una responsabilidad tanto individual como grupal, así como en el trabajo colaborativo asignando tareas apropiadas a cada alumno y alumna dentro de las actividades a realizar, las cuales serán siempre realizadas en grupos de aproximadamente 4 personas en función del número de alumnos y alumnas del aula, siendo estos grupos asignados por el docente en función del perfil de cada alumno y

alumna. De esta forma, se genera una metodología activa en el que el profesorado realiza la función de guía en el conocimiento que va adquiriendo el alumnado, en lugar de ser un mero transmisor de datos teóricos.

### **3.7 Diseño de material de intervención (Actividades)**

Las actividades estarán siempre acompañadas de las explicaciones teóricas o de las observaciones que el docente vea pertinentes para un buen desarrollo de las mismas. De igual forma. La selección de audiciones sugeridas en el Anexo VI, podrán ser libremente modificadas por el docente.

#### **1º TRIMESTRE. Tema: Cultura musical gallega**

##### *Enriquecimiento tipo 1*

**1ª Sesión:** En primer lugar, se realizará la audición de diferentes obras de grupos e intérpretes gallegos de diversos estilos musicales para apreciar la gran variedad y calidad musical que poseen los músicos de nuestra comunidad. Además, se podrán incluir vídeos musicales de los artistas. La audición irá acompañada de una breve explicación informativa por parte del docente sobre cada grupo o intérprete.

Las audiciones, incluidas en el apartado de referencias de audiciones del anexo VI, mostrarán un gran abanico de estilos musicales que abarcan desde la música clásica hasta la música más actual realizada en Galicia. La selección de piezas tanto instrumentales como vocales estarán adaptadas a la edad del alumnado receptor. Se establecerá en la programación didáctica una salida a un concierto adecuado a las edades de estos cursos dependiendo de la oferta existente en el curso. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1 y 3 <sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSC y CAA.

**2ª Sesión:** Se realizará una salida a un taller de luthería de instrumentos antiguos de cuerda pulsada perteneciente al artesano César Arias, ubicado en el ayuntamiento de Padrón (con el previo contacto a través del centro y solicitud de permisos). Se realizará también un visionado de vídeos y de fotografías de las obras más relevantes realizadas por el famoso luthier compostelano Pablo Seoane ya fallecido. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 8 y 11<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCEC, CMCCT, CSIEE y CAA.

---

<sup>2</sup> Desarrollados en el Anexo IV.

**3ª Sesión:** Se contactará con el dúo de Pepe Sendón y Marcos Teira en la faceta de cuentacuentos musicados para niños/as de forma que el alumnado conozca otra forma de manifestación artística musical y pueda expresar sus apreciaciones personales sobre el hecho artístico musical, así como manifestar las sensaciones, impresiones y sentimientos que les provoque la audición de las piezas. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 2, 3 y 11<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSIEE, CSC y CAA.

#### *Enriquecimiento tipo 2*

**4ª Sesión:** Se realizará una búsqueda de información sobre los instrumentos tradicionales gallegos, su origen y fabricación, consultando fuentes fiables, tanto digitales como analógicas, y se ideará el diseño de un nuevo instrumento musical a partir de ejemplos mostrados en clase con recursos cotidianos. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 8 y 12<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CD, CCEC, CMCCT, CSIEE y CAA.

**5ª Sesión:** Se seleccionarán, de las audiciones escuchadas anteriormente, entre dos y tres piezas para trabajar el reconocimiento de las cualidades del sonido: intensidad, duración, altura y timbre, así como acentos y pulso, tiempos, matices, identificación de los registros de voces, así como de las posibles agrupaciones vocales e instrumentales, diferenciando compases binarios y ternarios, intentando seguir sus ritmos y distinguiendo las partes de una pieza musical. A continuación, se plasmará una de las piezas a través del Sound-painting a medida que ésta suena. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1, 3, 4 y 5<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCEC, CMCCT y CAA.

**6ª Sesión:** Se sonorizará un texto o imagen de algún autor o autora gallegos recogiendo la música creada en una partitura de lenguaje no convencional. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 2, 3, y 5<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCEC, CCL, CMCCT, CSC y CAA.

**7ª Sesión:** Se Interpretará una pieza tradicional gallega sencilla como puede ser *Os oficios*, *O chotis* o *Cun Sombreiro de Palla* de la recopilación *Cancións tradicionais galegas para instrumentos Orff* (Gillanders, C., Calvo, A., Mera, J.A., 2013) de forma individual o en agrupaciones según las habilidades del alumnado empleando instrumentos del aula, instrumentos no convencionales o instrumentos no trabajados en el aula que algún alumno

o alumna sepa tocar, quedando esta opción a elección de dicho/a alumno/a. Previo a la interpretación se realizará una breve exposición por parte del docente para que el alumnado pueda realizar la identificación de las partes de cada obra, fundamentalmente estrofas y estribillos, introduciendo en su interpretación breves improvisaciones y variaciones, respetando ritmos, tempos y matices. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 6 y 7<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CMCCT, CSC y CAA.

**8ª Sesión:** Se realizará una breve introducción a las danzas tradicionales gallegas, para que el alumnado reconozca su cuerpo como instrumento rítmico y de expresión corporal, y pueda adquirir capacidades expresivas y creativas con las que crear pequeñas coreografías para obras musicales breves y de estructura sencilla. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 2 y 9<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCEC, CSIEE.

### *Enriquecimiento tipo 3*

**Problema real planteado:** Escasa promoción de los/as artistas musicales gallegos/as.

**Solución propuesta:** Propuesta de creación de un evento musical de cuentacuentos musicales a cargo de grupos y artistas de música gallega, para darse a conocer.

**9ª Sesión:** Se realizará una puesta en común en la que se compare la música gallega con música de otros lugares a nivel de difusión, consideración social, etc. a través de la previa recopilación y el análisis de datos procedente de la búsqueda de información en fuentes fiables tanto analógicas como digitales. A través de esta actividad se pretenden conseguir el objetivo 1<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CD, CCEC, CSC y CAA.

**10ª Sesión:** Se realizará la asignación de diferentes roles al alumnado, organizado en pequeños grupos en función de las tareas que éste establezca para organizar el evento, tales como: el diseño de los carteles publicitarios para ser colocados en el centro, preparación de los materiales audiovisuales necesarios para grabar el evento, etc. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1, 2, 3 y 11<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSC, CAA, CMCCT, CSIEE y CD.

**11ª Sesión:** Se creará un cuento en lengua gallega que será musicado por el dúo, introducido en la selección de cuentos expuestos en el evento. A través de esta actividad se pretenden conseguir el objetivo 2<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, y CSIEE.

**12ª Sesión:** Exposición del producto o servicio final. El alumnado realizará la organización de un evento musical que constará de un cuentacuentos con ambientación musical llevada a cabo por grupos o intérpretes gallegos como por ejemplo el dúo Pepe Sendón-Marcos Teira. Inicialmente esta actividad será realizada en la biblioteca del centro, pudiendo extenderse como servicio puntual a la biblioteca municipal.

## **2º TRIMESTRE. Tema: Música digital. Las TIC en la música**

### *Enriquecimiento tipo 1*

**1ª Sesión:** Se realizará una demostración de la posibilidad de alteración de elementos como el ritmo, el tempo, la altura, etc. a través de un software informático empleando un ordenador. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1 y 3<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CAA, CMCCT y CD.

**2ª Sesión:** Se realizará escuchas de audiciones de música creada digitalmente, la cual deberá ser escuchada por el alumnado mediante los ordenadores del aula de informática, o en su defecto, los equipos adecuados, ya sean de uso individual o colectivo adaptándose así a los recursos del centro. Se adjunta un ejemplo de audición en el Anexo VI. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1, 2 y 3<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CAA, CD y CCMT.

**3ª Sesión:** Se realizará una salida para visitar un estudio de grabación de acuerdo con lo previsto en la programación de la asignatura. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 10 y 11<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CSC, CAA, CMCCT, CSIEE y CD.

### *Enriquecimiento tipo 2*

**4ª Sesión:** Se realizará una búsqueda de información sobre el proceso de creación o modificación de música digital. Esta búsqueda se ampliará para recadar información sobre instrumentos musicales digitales, empleando fuentes fiables, recogidas en soportes digitales o analógicos. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 10 y 12<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CAA, y CD.

**5ª Sesión:** Se realizará la grabación de las piezas de música tradicional gallega trabajadas durante el trimestre anterior, para posteriormente ser escuchadas y emitir comentarios y

análisis sobre las mismas. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1, 2, 3, 4, 6 y 10<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CAA, CSIEE y CD.

**6ª Sesión:** Se iniciará al alumnado en procesos básicos de modificación de la música grabada anteriormente, a través de software de libre adquisición. Las modificaciones realizadas dependerán de las posibilidades del software empleado. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 4, 7 y 10<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CAA, CMCCT, CSIEE y CD.

**7ª Sesión:** Se creará una pequeña obra musical escrita digitalmente a través de un teclado ordinario de ordenador, o un teclado MIDI, un software libre de edición de partituras como el Musescore. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 5, 7, 10 y 11<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CAA, CMCCT, CSIEE y CD.

**8ª Sesión:** Se realizará una breve introducción a la danza contemporánea para proceder a la creación de una pequeña coreografía creada por el alumnado. A través de esta actividad se pretenden conseguir el objetivo 9<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CAA, CSC, CSIEE.

### *Enriquecimiento tipo 3*

**Problema real planteado:** El impacto de las descargas ilegales en el mundo de la música.

**Solución propuesta:** Propuesta de creación de una plataforma virtual donde subir trabajos musicales para poder ser vistos, evitando su descarga ilegal y promoviendo el respeto de las autorías.

**9ª Sesión:** Se realizará un debate sobre dos temas: la repercusión de las descargas ilegales al mundo de la música. Ventajas y desventajas de la creación de música digital y su repercusión en el mundo laboral musical. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 10 y 11<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CSC y CAA.

**10ª Sesión:** Se realizará una búsqueda de información sobre las plataformas virtuales de descarga legal de música existentes, con el objetivo de hacer ver al alumnado la repercusión de las descargas ilegales a la situación laboral de los/as artistas. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 10, 11 y 12<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSC, CAA y CD.



**11ª Sesión:** Se utilizará una plataforma virtual con software libre en la que el alumnado puedan mostrar sus grabaciones y trabajos realizados en la asignatura con posibilidad de visionado, pero no de descarga, con el fin de concienciar al alumnado de la importancia de las autorías y la repercusión de las descargas ilegales. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 10 y 11<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSC, CAA, CMCCT, CSIEE y CD.

**12ª Sesión:** Exposición del producto o servicio final. Oferta de la nueva plataforma a otros centros educativos para poder crear una comunicación intercentros.

### **3º TRIMESTRE. Tema: Accesibilidad a la educación musical.**

#### *Enriquecimiento tipo 1*

**1ª Sesión:** Se realizará el visionado de vídeos de niños/as músicos utilizando instrumentos fabricados a partir de materiales reciclados (recogidos en el Anexo VI). A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1, 2, 3 y 8<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSC y CAA.

**2ª Sesión:** Se realizará e visionado de vídeos de música realizada exclusivamente con el cuerpo y la voz. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1, 2, 3 y 9<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSC, CAA.

**3ª Sesión:** Se realizará una demostración de música creada a partir de instrumentos de percusión reciclados y ritmos corporales. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1, 2, 3, 8 y 9<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSC, CAA y CD.

#### *Enriquecimiento tipo 2*

**4ª Sesión:** Se realizará una búsqueda de información sobre la posición social que tiene la música actualmente en comparación con la de otras épocas a través del análisis de datos recogidos tras la consulta de fuentes fiables, tanto analógicas como digitales para posteriormente realizar una puesta en común en el aula. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1 y 12<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSC, CAA y CD.

**5ª Sesión:** Se realizará una búsqueda de información sobre cómo realizar instrumentos a partir de materiales reciclados, así como de las estructuras reales que poseen y su proceso de fabricación, para posteriormente, diseñar un instrumento musical y construirlo a partir de materiales reciclados, otorgándole un nombre original y describiendo el proceso de fabricación del mismo. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 8 y 12<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CAA, CMCCT, CSIEE y CD.

**6ª Sesión:** Se realizará una escucha de diferentes instrumentos y agrupaciones instrumentales y vocales, identificando y clasificando sus timbres, así como la posición que posee cada instrumento en dichas agrupaciones. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 1, 2, 3 y 4<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CAA, CSC y CCEC.

**7ª Sesión:** Se realizará una improvisación tanto vocal, como instrumental, de danza o rítmica-corporal para poder ser interpretada con el cuerpo o la voz humana y con los instrumentos realizados anteriormente. Posteriormente, se recogerá dicha improvisación en una partitura de lenguaje no convencional. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 5, 6 y 7<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CAA y CSIEE.

### *Enriquecimiento tipo 3*

**Problema real planteado:** La difícil accesibilidad a los recursos musicales necesarios para obtener una educación musical adecuada.

**Solución propuesta:** Organización de una donación de material musical de todo tipo por parte de instituciones y propuesta de creación de una agrupación musical que pueda trabajar la música desde el ámbito vocal, rítmico-corporal e instrumental a partir de sencillos instrumentos fabricados con materiales reciclados que sirva de iniciación de todo aquel alumnado sin recursos que posea interés en el mundo de la música.

**8ª Sesión:** Se distribuirán en grupos las diferentes tareas necesarias para solicitar una donación de material musical en el municipio en el que esté ubicado el centro, siendo estas tareas: la solicitud de contacto con las instituciones que deseen participar, así como la creación de anuncios y contacto con una asociación receptora. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 8 y 12<sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSC, CAA, y CSIEE.

**9ª y 10ª Sesiones:** Se realizará la construcción de algunos instrumentos de percusión a partir de materiales reciclados. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 8 y 11 <sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CAA, CMCCT y CSIEE.

**11ª Sesión:** Se preparará una exposición sobre cómo se desarrolló el proceso de construcción de dichos instrumentos, así como el uso de recursos tales como las partituras de lenguaje no convencional. A través de esta actividad se pretenden conseguir los objetivos 5, 8, 9 y 11 <sup>2</sup>, trabajando las competencias clave CCL, CCEC, CSC, CAA y CSIEE.

**12ª Sesión:** Exposición del producto o servicio final. Se propondrá una donación de material musical a nivel municipal, cuyas donaciones estarán destinadas, junto con una exposición sobre lo trabajado en las actividades de enriquecimiento tipo tres, a una asociación municipal que carezca de la oferta de actividades musicales de forma que se fomente y facilite el acceso a la enseñanza musical a aquellas personas más desfavorecidas económica y socialmente que muestren interés en el ámbito de la música.

### **3.8 Evaluación**

La evaluación del alumnado será continua y global, basada en la observación directa del desenvolvimiento de dicho alumnado a lo largo de las sesiones realizadas, teniendo en cuenta sus capacidades, potencialidades y debilidades, así como sus intereses y su progresión a lo largo del desenvolvimiento de las actividades. Para ello el profesorado se apoyará en registros de observación, (mostrado un ejemplo en el Anexo II) en los que se recabará información sobre la consecución de los objetivos planteados a lo largo de la propuesta (fijados los objetivos específicos de la asignatura en función de los estándares de evaluación del currículum de primaria, tal y como se menciona en su respectivo apartado).

Por otro lado, el servicio o producto final elaborado por el alumnado estará sometido a una evaluación auténtica por parte de la audiencia ante la que sea presentado, valorando su originalidad, su correcto funcionamiento y su valor en cuanto a aplicación en el mundo real fuera del contexto escolar. Además, el docente deberá realizar una evaluación de los procesos de aprendizaje, así como de su propia práctica docente.

#### **4. CONCLUSIÓN**

Dadas las actuales investigaciones en el campo de la inteligencia, se puede constatar que existe toda una variedad de capacidades e inteligencias, a las que se le acuñan diversos términos, los cuales varían en función de las concepciones que se fueron sucediendo a lo largo de las épocas. Así, se confirma la existencia de una alta capacidad no necesariamente general, sino también en áreas determinadas, influyendo en ella no sólo la parte cognitiva del cerebro, sino también la emocional, siendo ésta de gran importancia. Es así, como dentro de este amplio campo se encuentra la alta capacidad en el campo musical, siendo llamada; inteligencia musical.

Esta inteligencia musical se puede dar indistintamente en la población, es decir, que existe una alta probabilidad de que encontremos como docentes en un aula de educación primaria un alumno o alumna con una alta capacidad, tanto en el área de música como en otros campos, por lo que será necesario que este alumnado sea identificado lo más tempranamente posible para de este modo, aplicar las medidas educativas necesarias para que su formación sea integral y completa, al desarrollar el potencial inicial que por naturaleza posee, llegando a desarrollar así todo lo posible su inteligencia, tal y como se recoge en la actual ley española de educación.

A la hora de intervenir en un caso de alta capacitación, bien sea en el ámbito musical o en cualquier otro, no es necesario realizar un tratamiento distinto al aplicado al resto del alumnado, de tal forma, que surge la necesidad de buscar una forma de trabajo que desarrolle los potenciales tanto de aquel alumnado por encima de la media como los del resto del alumnado; por lo que el modelo de enriquecimiento del currículum ordinario propuesto por J. Renzulli sería el más adecuado para realizar en el aula ordinaria con todo el alumnado, consiguiendo desarrollar los potenciales de todo el alumnado.

En este TFG se muestra una propuesta de guía de actividades basada en este tipo de enriquecimiento curricular ofreciendo una perspectiva diferente a la visión convencional de la enseñanza musical de tal forma, que el profesorado tenga un material sobre el que basarse a la hora de aplicar un modelo de enriquecimiento adecuado a toda un aula de música.

Este material queda abierto a la posibilidad de modificación en base a su aplicación en el aula por parte de los docentes en función de las características, capacidades, ritmos de trabajo e intereses del alumnado.

La realización de este trabajo de fin de grado aúna conocimientos y competencias adquiridas a lo largo de la realización de este grado, aplicados ambos desde el punto de vista de diferentes materias cursadas en dicho grado, cuya aplicabilidad queda patente en la creación de este material didáctico, el cual se espera llevar a la práctica el próximo curso escolar, corroborando que se cumplen los objetivos propuestos en este trabajo. Para ello, se generará dicho material en formato físico.

## 5. REFERENCIAS

- Amor, R. (2015). *Desarrollo del talento musical en la educación primaria* (trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Aneas, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos. Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Jaén: Formación Alcalá.
- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Campos, J., Santacana, M., y Kirchner, T. (2017). *Test de factor g y factoriales. Documento de trabajo* (pp.1-12). Barcelona: Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/344/1/145.pdf>. Consultado: 08-05-2017
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias: una integración multidisciplinar*. Barcelona: Masson.
- Castillero, Ó. (2017) *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.net/inteligencia/teorias-inteligencia-humana#>. Consultado: 20-06-2017.
- Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, por el que se establece el currículum de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 9 de septiembre de 2014, 171, pp. 37955-37964.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gillanders, C., Calvo, A. y Mera, J.A. (2013). *Cancións tradicionais galegas para instrumentos Orff*. Santiago de Compostela: Meubook.

Guía para a elaboración e defensa do TFG - Curso 2016/17 (2017). Recuperado de:  
[http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/centros/cc\\_educacion/descargas/traballo\\_fin\\_de\\_grao\\_16\\_17/GUIA\\_TFG\\_Ed Primaria\\_e\\_Infantil\\_curso\\_2016-17.pdf](http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/centros/cc_educacion/descargas/traballo_fin_de_grao_16_17/GUIA_TFG_Ed Primaria_e_Infantil_curso_2016-17.pdf)

Lacárcer, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, nº 20-21.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp.17158-17180.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97896-97897.

Mababu, R. (2009). La influencia de Charles Darwin en el Estudio de las Diferencias Individuales de Francis Galton. *Revista de Historia de la Psicología*, 30(2-3), 216-220.

Nebreda, P.L. (2015). *La inteligencia musical*. España: Bubok.

Nores, A. (2012). *Obertura al talento musical* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Orden ECD/65/2015, del 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación da educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE nº 25, 29 de enero de 2015). Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738)

Renzulli, J., y Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículum para todo el alumnado* (p.165-203). Madrid: Apeiron Ediciones.

Rubio, C. (2014). *Un enfoque didáctico-emocional para la enseñanza de la música en la enseñanza secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/27691/1/T35494.pdf>. Consultado: 27-06-2017.

Sánchez, C. (2006). *Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de:  
<http://www.tdx.cat/handle/10803/10993>. Consultado: 05-04-2017.

# ANEXOS

## Anexo I: Competencias vinculadas al grado

Competencias vinculadas al grado
<b>COMPETENCIAS BÁSICAS</b>
<b>CB2</b> - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
<b>COMPETENCIAS GENERALES</b>
<b>G2</b> - Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
<b>G9</b> - Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
<b>G10</b> - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>
<b>T3</b> - Conocimiento instrumental de las tecnologías de la información y la comunicación.
<b>T4</b> - Competencia informacional.
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
<b>E2</b> - Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
<b>E6</b> - Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.
<b>E13</b> - Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.
<b>E17</b> - Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.
<b>E22</b> - Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.
<b>E53</b> - Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes a los estudiantes.
<b>E54</b> - Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
<b>E55</b> - Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.
<b>E56</b> - Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.

Fuente: Elaboración propia a partir de Guía para la elaboración y defensa del TFG - Curso 2016/17.



## Anexo II: Registros de observación

3º y 4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
CLAVES: I: Iniciado, D: En desarrollo, C: Conseguido		
BLOQUE 1: Audición Musical		
Alumno/a	Muestra interés por la música y participa en las actividades musicales propuestas.	
	Conoce, entiende y cumple las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales.	
	Reconoce y distingue los diferentes timbres, así como las agrupaciones vocales e instrumentales.	
	Conoce las cualidades del sonido y distingue sus tipos.	
	Realiza una escucha activa de las audiciones propuestas.	
	Reconoce auditivamente las partes básicas de la estructura de obras sencillas.	
	Identifica auditivamente diferentes ritmos, compases y matices musicales.	
	Utiliza la audición musical para indagar en las posibilidades del sonido y conocer ejemplos de obras musicales de diversos estilos, contextos y culturas.	
	Reconoce auditivamente las manifestaciones musicales de la cultura propia.	
	Expresa sensaciones, emociones, sentimientos y apreciaciones sobre lo que provoca en él/ella la audición de una pieza musical.	

Fuente: Elaboración propia.

3º y 4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
CLAVES: I: Iniciado, D: En desarrollo, C: Conseguido		
BLOQUE 2: Interpretación Musical		
Alumno/a	Identifica y describe las características de elementos del lenguaje musical.	
	Lee e interpreta piezas instrumentales y vocales de forma individual y colectiva, con o sin acompañamiento, con distintos tipos de grafías.	
	Reconoce e interpreta los distintos signos musicales en la partitura.	
	Explora nuevas estructuras rítmicas y melódicas iniciándose en la improvisación sobre bases musicales explorando las posibilidades sonoras y expresivas de diversos materiales e instrumentos.	
	Recrea musicalmente imágenes o textos, orales y escritos.	
	Coordina y sincroniza de forma individual y colectiva los procesos de interpretación en cuanto a simultaneidad, sucesión y alternancia.	

Fuente: Elaboración propia.

3º y 4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
CLAVES: I: Iniciado, D: En desarrollo, C: Conseguido		
BLOQUE 3: Composición Musical		
Alumno/a	Crea pequeñas piezas musicales en grafía convencional y no convencional a partir de diferentes elementos y emite comentarios analíticos sobre su creación.	
	Conoce el proceso compositivo y los compositores musicales trabajados en el aula.	
	Emplea recursos gráficos para plasmar una obra musical identificando sus partes	
	Conoce las distintas profesiones relacionadas con el mundo de la música.	

Fuente: Elaboración propia.

3º y 4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
CLAVES: I: Iniciado, D: En desarrollo, C: Conseguido		
BLOQUE 4: Movimiento y Danza		
Alumno/a	Reconoce el cuerpo sonoro como instrumento rítmico y de expresión corporal.	
	Adquiere capacidades expresivas y creativas que ofrece la expresión corporal y la danza, identificando el cuerpo como un instrumento para la expresión de sentimientos y emociones así como forma de lenguaje e interacción social.	
	Reconoce los pasos de baile propios de cada danza trabajados en clase.	

Fuente: Elaboración propia.

3º y 4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
CLAVES: I: Iniciado, D: En desarrollo, C: Conseguido		
BLOQUE 5: Edición Musical		
Alumno/a	Conoce nuevas formas de expresión musical a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.	
	Explora nuevas estructuras rítmicas y melódicas iniciándose en la improvisación sobre bases musicales explorando las posibilidades sonoras y expresivas de diversos dispositivos electrónicos.	
	Es capaz de registrar mediante grabación la interpretación de piezas sencillas.	
	Usa aplicaciones informáticas educativas para el análisis y la producción musical.	
	Escribe pequeñas obras musicales recogidas en diversos soportes y formatos.	
	Conoce el proceso de producción musical y su comercialización.	
	Conoce las tareas necesarias para la organización de un evento musical.	
	Conoce y emplea procesos de búsqueda y tratamiento de información a través de fuentes fiables, digitales y analógicas.	

Fuente: Elaboración propia.

3º y 4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
CLAVES: I: Iniciado, D: En desarrollo, C: Conseguido		
BLOQUE 6: Artesanía Musical		
Alumno/a	Explora nuevos materiales e innovaciones para construir los propios instrumentos.	
	Conocer las distintas profesiones relacionadas con el mundo de la música.	
	Inventa y construye instrumentos musicales a partir de materiales cotidianos.	
	Construye instrumentos convencionales de la cultura gallega y otras culturas.	
	Aplica ideas innovadoras para la creación de instrumentos musicales a partir de materiales reciclados contribuyendo al medio ambiente	
	Conoce el proceso artesanal de construcción de instrumentos, así como sus estructuras y materiales trabajados en clase.	
	Reconoce la colocación de diferentes instrumentos y voces en diversas agrupaciones.	

Fuente: Elaboración propia.

### Anexo III: Competencias clave

La realización de las actividades planteadas a lo largo de esta propuesta didáctica contribuye a desenvolver las siete competencias clave del currículum (necesarias para el desenvolvimiento personal de todos los individuos) de educación primaria pues según se recoge en el Decreto 105/2014, p. 37408, las actividades de aprendizaje deberán permitir al alumnado su avance hacia la adquisición de más de una competencia al mismo tiempo. Las competencias trabajadas a lo largo de esta propuesta didáctica son:

- **Competencia en Comunicación Lingüística (CCL):** Esta competencia se muestra en esta propuesta a través del empleo del lenguaje en prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores a través de textos en diferentes modalidades, formatos y soportes, generando una vía de conocimiento en la que el alumnado también es transmisor de ella, no sólo receptor, de forma que se constituya un aprendizaje para toda la vida (Orden ECD/65/2015). Se desarrollará dicha competencia a través de las actividades mencionadas de las sesiones referenciadas en el apartado 3.7.
- **Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC):** Esta competencia implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico y actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales

y artísticas tanto de la propia cultura, como de aquellas culturas más alejadas, considerándolas una fuente de enriquecimiento y conocimiento de forma que el alumnado reconozca las manifestaciones artísticas de su propia cultura y contribuya a su conservación (Orden ECD/65/2015). Las actividades a través de las cuales se adquiere esta competencia se encuentran desarrolladas en el apartado 3.7. A lo largo de estas actividades, se promoverá el conocimiento, apreciación y respeto de la cultura propia del alumnado, primeramente, de forma que obtengan conocimiento sobre su entorno más próximo para posteriormente tratar aquellas manifestaciones de culturas más alejadas.

- **Competencias Sociales y Cívicas (CSC):** Estas competencias implican habilidades y capacidades sobre la utilización de los conocimientos y las actitudes en la sociedad dinámica, susceptible a cambios, en la cual se interpreten fenómenos y problemas sociales en diversos contextos. Esta sociedad debe ser conocida y comprendida por el alumnado para resolver los conflictos de forma pacífica que en ella se puedan desarrollar, a través del trabajo en grupo, aplicando habilidades sociales basadas en la reflexión, el diálogo y en el consenso tras la toma de decisiones (Orden ECD/65/2015). Las actividades a través de las cuales se adquieren dichas competencias se referencian en el apartado 3.7.
- **Competencias de Aprender a Aprender (CAA):** Esta competencia será fundamental en el desempeño de esta propuesta didáctica dado que el alumnado tiene un papel primordial como participante activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el proceso de construcción del conocimiento, por lo que será necesario que desenvuelva estrategias relacionadas con la gestión del conocimiento, fijando objetivos y estableciendo planes de actuación adaptados a los tiempos disponibles, así como en relación a la motivación intrínseca a la hora de realizar las actividades (Orden ECD/65/2015). Se hace referencia a las actividades a través de las cuales se desenvolverá dicha competencia en el apartado 3.7.

- **Competencia Matemática y Competencias básicas en Ciencia y Tecnología (CMCCT):** Esta competencia se manifiesta por un lado en el uso y aplicación de conceptos matemáticos, números, cálculos, medias y estructuras en contextos reales de la vida cotidiana del alumnado, implicando la resolución de problemas reales, y por otro lado, en el acercamiento al mundo físico en el que se desenvuelve tanto el alumnado como los problemas reales planteados, así como a una interacción responsable con él (Orden ECD/65/2015). Se verá trabajada esta competencia a través de la realización de las actividades mencionadas de las sesiones referenciadas en el apartado 3.7.
- **Competencia de Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (CSIEE):** Esta competencia, presente tanto en el ámbito escolar como social, personal o laboral, implica la adquisición de conciencia sobre un tema o situación en el que se desea intervenir para resolver un problema, aplicando las estrategias de gestión del conocimiento necesarias, así como de destrezas o habilidades adquiridas para plasmar las ideas o iniciativas innovadoras del alumnado en hechos o productos reales que contribuyan a la resolución de dichos conflictos (Orden ECD/65/2015). Esta competencia, al igual que la CAA, serán notablemente trabajadas a lo largo del desarrollo de esta propuesta de intervención educativa, ya que ambas son pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecido. Las actividades a través de las que se adquieren dichas competencias se refieren en el apartado 3.7.
- **Competencia Digital (CD):** La competencia digital implica un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso de ella con distintos fines educativos, e incluso del ámbito de la sociedad en la que se encuentra presente, por lo que el alumnado deberá iniciarse en el manejo de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de aprendizaje (Orden ECD/65/2015) a través de la realización de las actividades mencionadas en el apartado 3.7.

#### **Anexo IV: Objetivos secundarios de la propuesta didáctica para educación musical**

Los objetivos secundarios de esta propuesta didáctica se desglosan en: objetivos generales de la educación primaria y objetivos específicos de la asignatura de educación musical a partir de los establecidos en el currículum, los cuales sientan las bases para realizar el proceso de enriquecimiento curricular.

<b>Objetivos generales de la educación primaria establecidos por el Decreto 105/2014.</b>
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática (Decreto 105/2014, p. 37413).
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en si mismo/a, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor (Decreto 105/2014, p. 37413).
c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan (Decreto 105/2014, p. 37413).
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad ni por otros motivos (Decreto 105/2014, p. 37413).
e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua gallega y la lengua castellana, y desarrollar hábitos de lectura en ambas lenguas (Decreto 105/2014, p. 37413).
g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaz de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana (Decreto 105/2014, p. 37414).
i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran (Decreto 105/2014, p. 37414).
j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales (Decreto 105/2014, p. 37414).
o) Conocer, apreciar y valorar las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia, poniendo de relevancia las mujeres y hombres que realizaron aportaciones importantes a la cultura y la sociedad gallegas (Decreto 105/2014, p. 37414).

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 105/2014.

Los objetivos secundarios de esta propuesta didáctica se encuentran relacionados, como se explica anteriormente, con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje establecidos por el Currículum de Primaria. Estos objetivos secundarios serán tenidos en cuenta en función de las capacidades de cada alumno y alumna para realizar los registros de observación y posteriormente determinar la evaluación del alumnado.

**Objetivos secundarios específicos propuestos para la asignatura de educación musical en relación con los establecidos en el currículum ordinario.**

1. Utilizar la audición musical para indagar en las posibilidades del sonido y conocer ejemplos de obras musicales de diversos estilos, contextos y culturas reconociendo, sobre todo, las manifestaciones artísticas de la cultura propia.
2. Expresar sensaciones, emociones, sentimientos y apreciaciones sobre lo que provoca en cada uno la audición de una pieza musical.
3. Conocer, entender y cumplir las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales.
4. Identificar y describir las características de elementos musicales, en cuanto a elementos del lenguaje musical, y a diferenciación tímbrica de voces, instrumentos y sus agrupaciones.
5. Emplear recursos gráficos para plasmar una obra musical, identificando sus partes, bien de obras escuchadas o creadas por el mismo alumnado.
6. Interpretar piezas sencillas tanto vocales como instrumentales aplicando los conocimientos y habilidades adquiridos sobre la obra y su interpretación.
7. Explorar nuevas estructuras rítmicas y melódicas dando inicio a la improvisación a través de la exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de diversos materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.
8. Explorar nuevos materiales e innovaciones para construir los propios instrumentos.
9. Adquirir capacidades expresivas y creativas que frecen la expresión corporal y la danza, identificando el cuerpo como un instrumento para la expresión de sentimientos y emociones, así como forma de lenguaje e interacción social.
10. Conocer nuevas formas de expresión musical a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
11. Conocer las distintas profesiones relacionadas con el mundo de la música.
12. Conocer y emplear procesos de búsqueda y tratamiento de la información a través de fuentes fiables, analógicas y digitales.

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 105/2014.

## **Anexo V: Contenidos por bloques**

### **BLOQUE 1: AUDICIÓN**

- B1.1** Audición activa de piezas instrumentales y vocales de diferentes estilos y culturas siendo conocedores de sus autores, intérpretes y contextos.
- B1.2** Asistencia a alguna representación musical y comentarios posteriores.
- B1.3** Muestra del repertorio tradicional de Galicia y de las zonas de procedencia del alumnado, así como de otros lugares de interés.
- B1.4** Actitud atenta y silenciosa, y respeto por las normas de comportamiento durante la audición de música y en la asistencia a representaciones.
- B1.5** Reconocimiento de las cualidades del sonido: intensidad, duración, altura y timbre.
- B1.6** Reconocimiento del acento y del pulso, y sus variantes en diferentes compases.
- B1.7** Reconocimiento auditivo de distintos matices y tempos.
- B1.8** Identificación de registros de voces, timbres de instrumentos y agrupaciones vocales e instrumentales.
- B1.9** Reconocimiento e identificación de las partes de una pieza musical. Formas musicales.
- B1.10** Reconocimiento auditivo; dictado rítmico y melódico sencillos.
- B1.11** Lectura e interpretación de piezas instrumentales y vocales de forma individual y colectiva, con o sin

acompañamiento, con distintos tipos de grafías.
<b>B1.12</b> Iniciación a la interpretación de melodías o acompañamientos en distintos instrumentos.
<b>B1.13</b> Reconocimiento e interpretación de distintos signos musicales en la partitura.
<b>B1.14</b> Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales.
<b>B1.15</b> Recreación musical y sonorización de un texto oral o escrito.
<b>B1.16</b> Sonorización de imágenes o representaciones dramáticas usando materiales, instrumentos, dispositivos electrónicos y voces.
<b>B1.17</b> Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación: simultaneidad, sucesión y alternancia.
<b>BLOQUE 2: INTERPRETACIÓN MUSICAL</b>
<b>B2.1</b> Lectura e interpretación de piezas instrumentales y vocales de forma individual y colectiva, con o sin acompañamiento, con distintos tipos de grafías.
<b>B2.2</b> Iniciación a la interpretación de melodías o acompañamientos en distintos instrumentos.
<b>B2.3</b> Reconocimiento e interpretación de distintos signos musicales en la partitura.
<b>B2.4</b> Improvisación de esquemas rítmicos y melódicos sobre bases musicales.
<b>B2.5</b> Recreación musical y sonorización de un texto oral o escrito.
<b>B2.6</b> Sonorización de imágenes o representaciones dramáticas usando materiales, instrumentos, dispositivos electrónicos y voces.
<b>B2.7</b> Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación: simultaneidad, sucesión y alternancia.
<b>BLOQUE 3: COMPOSICIÓN MUSICAL</b>
<b>B3.1</b> Creación de piezas musicales en grafía convencional y no convencional, a partir de diferentes elementos y posterior análisis y comentario.
<b>B3.2</b> Conocimiento del proceso compositivo y los distintos compositores musicales.
<b>BLOQUE 4: MOVIMIENTO Y DANZA</b>
<b>B4.1</b> Reconocimiento del cuerpo sonoro como instrumento rítmico y de expresión corporal.
<b>B4.2</b> Creación de coreografías para obras musicales.
<b>B4.3</b> Reproducción de juegos motores y secuencias de movimientos fijados o inventados, procurando una progresiva coordinación individual y progresiva.
<b>B4.4</b> Interpretación de danzas de distintos estilos, así como danzas tradicionales gallegas y de otras culturas.
<b>BLOQUE 5: EDICIÓN MUSICAL</b>
<b>B5.1</b> Registro grabado de la interpretación realizada y posterior análisis y comentario.
<b>B5.2</b> Uso de aplicaciones informáticas educativas para el análisis y la producción musical.
<b>B5.3</b> Escritura de obras musicales mediante distintas formas, en distintos soportes y formatos.
<b>B5.4</b> Conocimiento del proceso de producción musical y su comercialización.
<b>B5.5</b> Organización de un evento musical.
<b>BLOQUE 6: ARTESANÍA MUSICAL</b>
<b>B6.1</b> Invención y construcción de instrumentos musicales.
<b>B6.2</b> Construcción de instrumentos convencionales de la cultura gallega y otras culturas.
<b>B6.3</b> Reconocimiento y colocación de los instrumentos en distintas agrupaciones.
<b>B6.4</b> Aplicación de ideas innovadoras para la creación de instrumentos contribuyendo al medio ambiente.

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 105/2014.

## Anexo VI: Material para trabajar en el aula



# ENRIQUECIMIENTO MUSICAL

3º y 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA



Cecilia Cerqueiras García

Autora:  
Cecilia Cerqueiras García  
Título:  
Enriquecimiento Musical  
3º y 4º de Educación Primaria  
Portada:  
Aida López Fernández

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Santiago de Compostela  
2017

# ENRIQUECIMIENTO MUSICAL

3º y 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA



## **PREFACIO**

El aprendizaje y enseñanza enriquecidos proporcionan al profesorado y a los centros educativos la posibilidad de desarrollar el talento del alumnado haciendo uso de los recursos propios del centro así como de aquellos otros surgidos gracias a la creación de alianzas con el entorno, el cual ofrece la valoración última de las acciones del alumnado, pues en él se han de desenvolver como futuros ciudadanos y ciudadanas activos. Este modelo de Enriquecimiento Triádico diseñado por J. Renzulli no sólo ofrece una pauta de actuación curricular, sino un enriquecimiento total de la personas, tanto alumnado como profesorado, trabajando en equipo con el fin de aportar nuevas ideas y mejoras al entorno en el que nos desarrollamos.

		ENRIQUECIMIENTO TRIÁDICO	ACTIVIDADES
CULTURA MUSICAL GALLEGA	T.1		Escucha de estilos de música gallega. Visita de interprete gallego. Salida a un taller de Luthería.
	T.2		Búsqueda de información sobre instrumentos. Construcción de un instrumento. Análisis de obras. Sonorización de texto o imagen recogido en una Piezas tradicionales gallegas. Introducción a la danza gallega.
	T.3		Búsqueda de información sobre la organización de Comparación de la música gallega con la de otros Actividad por roles para la realización de los pasos
	MUESTRA A LA AUDIENCIA		Exposición del producto o servicio final.
MÚSICA DIGITAL. LAS TIC EN LA MÚSICA	T.1		Escucha de una modificación de música digital. Escucha de música creada digitalmente. Visita a un estudio de grabación.
	T.2		Búsqueda de información sobre instrumentos Grabación de la interpretación de piezas Modificación de piezas digitalmente. Creación de una obra digitalmente. Creación de una coreografía.
	T.3		Debate sobre las descargas ilegales de música. Búsqueda de información sobre las plataformas Diseño de una plataforma digital.
	MUESTRA A LA AUDIENCIA		Exposición del producto o servicio final.
ACCESO A LA EDUCACIÓN MUSICAL	T.1		Visionado de videos de conciertos de instrumentos Visionado de música a partir del cuerpo. Demostración de música creada con instrumentos
	T.2		Búsqueda de información sobre el estatus social Búsqueda de información sobre las estructuras de Diseño de instrumentos con materiales reciclados. Distinción de timbres y su agrupación. Improvisación vocal e instrumental. Partituras no convencionales.
	T.3		Distribución de roles para organizar una donación Realización de instrumentos reciclados. Explicaciones de los diferentes instrumentos.
	MUESTRA A LA AUDIENCIA		Exposición del producto o servicio final.

	PÁGINAS	BLOQUES
	9 10 11	Audición Interpretación y audición Artesanía musical
artesanales gallegos.  partitura de lenguaje no convencional.	11 11 12 12 13 17	Audición Interpretación musical Composición musical Movimiento y danza Artesanía musical Artesanía musical
un evento musical. lugares. de la organización del evento.	17 17 17	
	18	
	19 19 19	Audición Audición Edición musical
digitales y el proceso de composición y edición digital. tradicionales gallegas.	20 20 20 20 20	Movimiento y danza Composición musical Interpretación y edición Edición musical Artesanía, edición y composición
digitales de música.	21 21 21	
	22	
reciclados.  de percusión reciclados y ritmos corporales.	23 23 23	Audición musical Audición musical Artesanía y audición
de la música. los instrumentos y su realización.	24 24 24 24 24	Artesanía musical Artesanía musical Audición musical Interpretación y danza Composición musical
de material musical.	25 25 25	
	26	







1

Escucha las siguientes obras de agrupaciones e intérpretes gallegos de distintos estilos musicales.

**Música clásica:**

Orfeón Terra a Nosa,  
Real Filarmónica de  
Galicia.

**Rock:**

Forraje, Heredeiros  
da Crus, Jabon Blue.

**Jazz:**

Kin García, Alberto  
Conde o U-lo Trío.

**Rap:**

Delahoja, Aid.

**Música tradicional:**

A roda, Luar na Lubre,  
Fuxan os ventos, Carlos  
Nuñez, Milladoiro, X.M.  
Budiño, Rodrigo Romaní,  
Emilio Cao.

**Pop:**

Narf, Iván Ferreiro,  
Fredí Leis.

**Cantautores**

**y compositores :**  
Abe Rábade, Suso  
Vaamonde, Uxía, Antón  
Reixa, Luz Casal,  
Carmen Rey o Rosa  
Cedrón.

**Rock / Punk:**

Siniestro total.

**Blues / Blues-****Rock:**

Victor Aneiros.

**Flamenco y fusión :**

Marcos Teira.

**PARA SABER MÁS:**

Fusión de música;  
hoy en día se  
encuentra presente  
la fusión de músicos,  
generando una unión  
de diversos estilos,  
evitando el tradicional  
encasillamiento en  
estilos musicales  
determinados.

Para saber más  
busca información  
sobre los músicos y  
artistas mencionados.

Programación de una salida didáctica a un concierto aptos para estos cursos según la programación de conciertos anuales existentes.

## 2 Salida a un taller de luthería. ¿Qué es un luthier?

Persona que se dedica profesionalmente a fabricar y reparar instrumentos musicales de cuerda. En el siglo XVI, el término luthier era usado para los fabricantes de laúdes aunque luego este nombre se utilizó para designar a los fabricantes de cualquier instrumento de cuerda.

### PARA SABER MÁS:

**César Arias:** es uno de los más famosos luthiers gallegos, dedicado a la construcción de instrumentos antiguos de cuerda pulsada.



Laúd



Vihuela



### PARA SABER MÁS:

**Pablo Seoane:** fue uno de los tres luthieres gallegos que trabajaba la construcción de guitarras eléctricas en su taller de Compostela, dejando creaciones tan asombrosas como:

La guitarra vieira, la cual podíamos encontrar en el Museo do Pobo Galego, o la guitarra de dragón.

Otro luthier gallego conocido es: Jean Marc van Loo con taller en la ciudad de Vigo.

3 Visita de un grupo de música gallego al aula.



**PARA SABER MÁS:**

**Marcos Teira:** Es un famoso guitarrista-compositor gallego cuya producción abarca diferentes estilos, pasando por la música folk, el rock, el jazz y el flamenco, estilo este último en el que se especializó en el Conservatorio Superior de Holanda, llegando estos últimos años a realizar una fusión de música jazz-flamenco. Realizó también colaboraciones con otros intérpretes gallegos como Rodrigo Romaní, Xosé Manuel Budiño, Leilía, y Uxía. Sus grabaciones más relevantes son: Punta de Cabío y Marful, en colaboración con el proyecto Narf. También participó en la creación de alguna banda sonora y en la sonorización de cuentos infantiles.

**PARA SABER MÁS:**

**Pepe Sendón:** Es un conocido músico, escritor, actor y traductor gallego que participó en proyectos musicales con Fran Pérez Romola "Ópera Annus Horribilis", fue miembro de los grupos Quinindrola y Psicofónica de Conxo con Marcos Teira y Fran Pérez y editó obras de literatura infantil como Animal Fun, 2014.

4 Busca información sobre los instrumentos musicales tradicionales de Galicia, su origen, su construcción y otros datos curiosos consultando fuentes fiables, tanto de Internet como de libros, enciclopedias, etc., o a través de entrevistas.



**Idea un nuevo instrumento.**

Diseña un nuevo instrumento musical a partir de los siguientes ejemplos, empleando materiales y recursos cotidianos.



Cuerda



Viento



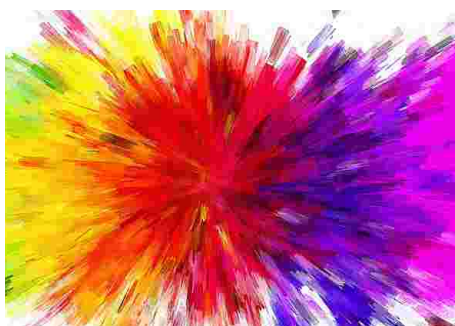
Percusión



- 5 Escucha una selección de dos o tres canciones anteriormente propuestas y haz una puesta en común sobre la apreciación que tienes de sus matices, sus acentos y su tipo de compás intentando seguir el ritmo con palmas, corporalmente, etc.

Ahora identifica auditivamente los timbres de los instrumentos, voces y las agrupaciones que suenan en cada una de ellas.

Plasma ahora una de esas canciones de forma gráfica a través de la técnica del sound-painting.



#### PARA SABER MÁS:

**Soundpainting:** es el lenguaje universal de señas para la composición multidisciplinaria en vivo, el cual es interpretado por músicos, actores, bailarines y artistas visuales. Siendo uno de los más conocidos compositores de soundpainting es Walter Thompson.

- 6 Escoge un texto o una imagen de un autor o autora gallegos y sonorízalos. A continuación, recoge la música que has creado en una partitura de lenguaje no convencional.

#### PARA SABER MÁS:

**Partitura de lenguaje no convencional:** son aquellas partituras que no están escritas según las leyes convencionales del lenguaje musical.

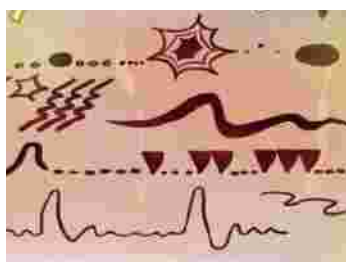
Muchas partituras de obras compuestas a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI hacen uso de la llamada grafía analógica, en la que se utilizan símbolos no convencionales para representar los sonidos, como ocurre con los paisajes sonoros de Murray Schaffer.

Por esta razón, en la mayor parte de estas partituras los compositores se ven obligados a escribir una serie de instrucciones para que el intérprete pueda comprender el significado de cada símbolo e interpretar la música correctamente.



#### PARA SABER MÁS:

**Fran Pérez:** Conocido como Narf, fue un cantante y compositor gallego destacado por incorporar al rock distintas influencias sonoras, y por la creación de famosas bandas sonoras para teatros y otros espectáculos, mostrando su compromiso con la cultura gallega al llevar su música alrededor del mundo.



#### PARA SABER MÁS:

**Sonorización de imágenes o textos:** Se trata de poner música a una imagen o aun texto, uniendo así la música con otras artes, como la pintura o la literatura, siguiendo la línea del famosos compositor alemán del siglo XIX Richard Wagner, cuya idea era incluir todas las artes creando la llamada obra de arte total o Gesamtkunstwerk.

- 7 Interpreta una de las siguientes obras e identifica sus partes.

## Os Ofícios

Cancioneiro Tradicional

Voz  
 Frauta doce

Os za - pa - tei - ros re - men - dan os za - pa - tos. Os za - pa -  
 As cos - tu - rei - ras fan sa - ias e ves - ti - dos. As cos - tu -  
 Os car - pin - tei - ros fan por - tas e fan ca - rros. Os car - pin -  
 Os ta - ber - nei - ros dan au - ga en vez de vi - ño. Os ta - ber -

Xilófono/  
 Metalófono

Xilófono/  
 Metalófono Baixo

Bombo

Pandeireta

Piano

6  
 Voz  
 Frauta doce

tei - ros re - men - dan os za - pa - tos, a - sí, a - sí, a - sí.  
 rei - ras fan sa - ias e ves - ti - dos, a - sí, a - sí, a - sí.  
 tei - ros fan por - tas e fan ca - rros, a - sí, a - sí, a - sí.  
 nei - ros dan au - ga en vez de vi - ño, a - sí, a - sí, a - sí.

Xil./Metal.

Xil./Metal. Baixo

Bombo

Pandeireta

Piano



## O Chotis

Cancioneiro Tradicional

Voz  
Frauta doce

Luns e mar-tes e mér-co-res, tres; xo-ves e ven-res e sá-ba-do, seis.

Xilófono/  
Metalófono

Xilófono/  
Metalófono Baixo

Bombo

Pandereta  
(maneo)

Piano

9

Voz  
Frauta doce

Un, do-us, tres; un, do-us, tres; un, do-us, tres, ca-tro, cin-co e seis.

Xil./Metal.

Xil. Baixo

Bombo

Pandeireta

Piano

## Cun sombreiro de palla

Cancioneiro Tradicional

Voz  
Frauta doce

Con un som - brei-ro de pa - lla un ga - le - goa Be - lén

Carillón

Xilófono/  
Metalófono

Xilófono/  
Metalófono Baixo

Bombo

Pandeirola

Piano

7

Voz  
Frauta doce

foi, men - tres a - do - ra - baó Ne - no, co -

Carillón

Xil./Metal.

Xil./Metal. Baixo

Bombo

Pandeirola

Piano

13 FIN

Voz  
Frauta doce

meu - lleo som-brei - roo boi... Dei - xa-deos, pas - to -

Carillón

Xil./Metal.

Xil./Metal. Baixo

Bombo

Pandeireta

Piano



19

Voz  
Frauta doce

res. dei - xa-deos pa - sar que van can - tar

Carillón

Xil./Metal.

Xil./Metal. Baixo

Bombo

Pandeireta

Piano

Ahora intérpretalas introduciendo alguna variación o improvisación.



8 Introducción a la danza gallega.



**Bailes tradicionales gallegos:**

Muiñeira.

Danza de Damas y Galanes.

Jota Gallega.

- Para saber más busca información sobre las danzas tradicionales gallegas.

Crea una pequeña coreografía con los pasos de baile aprendidos.

**PROBLEMA REAL:** escasa promoción de los/as artistas gallegos/as.

**SOLUCIÓN:** propuesta de creación de un evento musical en el que se den a conocer grupos y artistas de música gallega, invitando al dúo Pepe Sendón- Marcos Teira para realizar un cuentacuentos musicado.

- 9 Realiza una puesta en común comparando la música gallega con música de otros lugares a nivel de difusión, consideración social, etc. a través de la previa recopilación y el análisis de datos procedentes de la búsqueda de información en fuentes fiables analógicas o digitales.

- 10 Organiza el evento musical. Se formarán equipos de trabajo que asuman cada uno un rol en la elaboración del evento musical, asignando a cada uno de ellos una tarea.

El primer equipo se encargará de la propaganda gráfica del evento, el segundo equipo de preparar el material para grabar el evento y el tercer equipo será el encargado de escribir una carta formal mediante la que se pongan en contacto con los artistas y soliciten a la dirección del centro para realizar el evento.



- 11 Crea un cuento en lengua gallega para posteriormente ser musicado por el grupo.

12 Muestra del producto o servicio final a la audiencia.

Propón la realización de un cuentacuentos musical a cargo del dúo Pepe Sendón- M.Teira a la biblioteca de tu centro escolar, para ser ampliado posteriormente a la biblioteca público o las bibliotecas de otros centros, como servicio para promover y fomentar la música y los/as artistas gallegos/as.



1

Escucha la demostración de la modificación de una canción digitalmente a través de software informático.

Actualmente los recursos digitales ofrecen la posibilidad de crear música a través de dispositivos electrónicos así como de modificar aquella música que ya se encuentra grabada, variando su duración, su intensidad, su velocidad, o incluso su altura.



2

Escucha ejemplos de piezas creadas digitalmente como por ejemplo: “Phases”, una obra para piano modulado electrónicamente del compositor Michael Riesman.

### PARA SABER MÁS:

Michael Riesman es un famoso compositor, tecladista y productor de discos, dedicado al género de música electrónica.

“Phases” es una de sus rimeros éxitos como compositor, la cual fue estrenada en en el Museo Metropolitano de Nueva York por Peter Serkin, donde fue calificada a la altura de obras de Luciano Berjy u Oliver Messiaen, siendo posteriormente interpretada por Riesman en la Filarmónica de Nueva York en el centro de la serie en el Teatro Público .

Otra obra importante fue su “Concierto de Cámara” .

3

Visita a un estudio de grabación.

Algunos de los estudios de grabación gallegos más conocidos son: A Casa do Rock o A Ponte-Recording Studio.



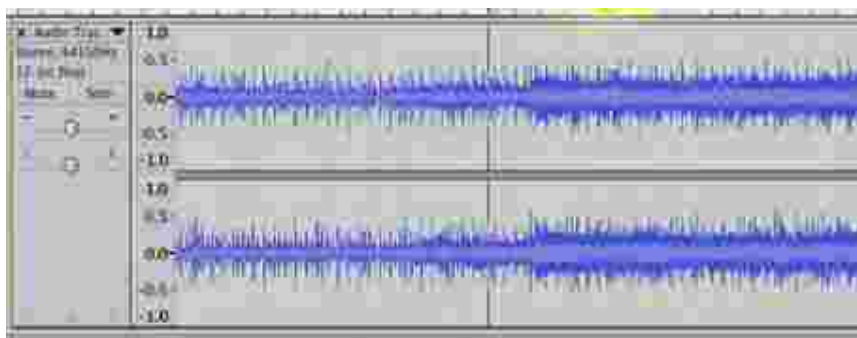
- 4 Busca información sobre el proceso de creación o modificación de música digital, así como sobre los instrumentos musicales digitales.



- 5 Graba las piezas de música tradicional gallega trabajadas durante el trimestre anterior, para posteriormente escucharlas y emitir comentarios y análisis sobre ellas.

- 6 Modifica tu grabación a través del software Audacity.

**Audacity:** es software libre; un editor de audio gratuito que permite grabar sonidos, reproducirlos, importar y exportar archivos WAV, AIFF, y MP3, etc, mezclar pistas, o aplicar efectos a las grabaciones.



- 7 Crea una obra musical y escríbela en el software libre de edición Musescore.



**Musescore:** es un programa (software libre) de notación musical para diferentes sistemas operativos como Linux, Mac OS X y Microsoft Windows que permite crear o editar partituras. Existen otros programas de edición de partituras como Finale o Sibelius, aunque Musescore es uno de los más sencillos de usar.

- 8 Breve introducción a la danza contemporánea.

#### PARA SABER MÁS:

La danza moderna surge en el siglo XIX como reacción a las llamadas formas clásicas, que busca expresar a través de los artistas un sentimiento o emoción como alternativa al ballet clásico.



Crea una pequeña coreografía con pasos de danza contemporánea.

**PROBLEMA REAL:** El impacto de las descargas ilegales en el mundo de la música.

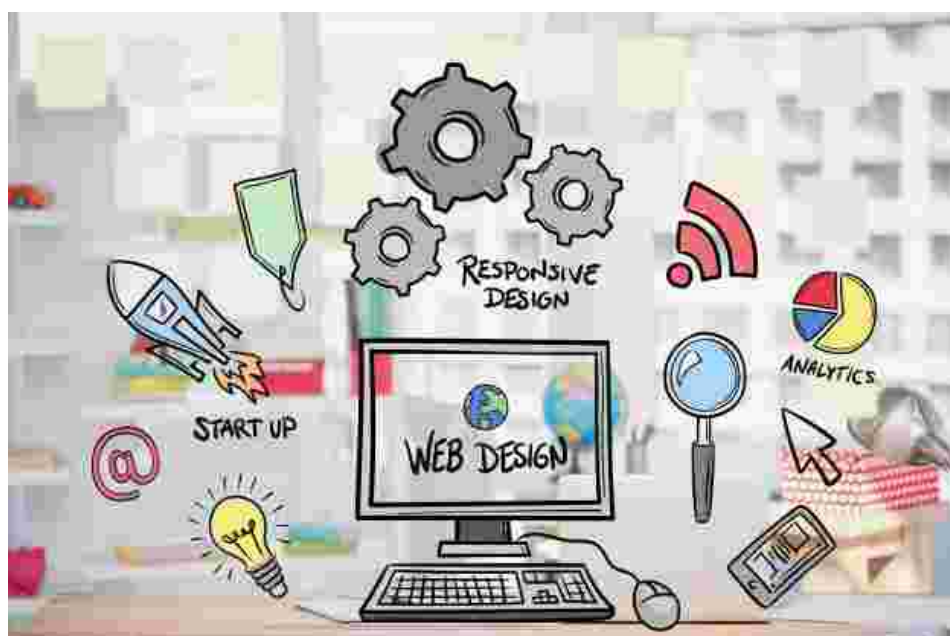
**SOLUCIÓN:** Propuesta de creación de una plataforma virtual donde subir trabajos musicales para poder ser vistos, evitando su descarga ilegal y promoviendo el respeto de las autorías.

9 Debate en el aula sobre: cómo afectan las descargas ilegales al mundo de la música; qué ventajas y desventajas de la creación de música digital y su repercusión en el mundo de la música.

10 Busca información sobre las plataformas virtuales de descarga de música actuales.



11 Diseña una plataforma virtual en la que subir las grabaciones realizadas anteriormente sobre las piezas tradicionales gallegas, así como tus trabajos musicales.



12 Exposición del producto o servicio final.

Ofrece la nueva plataforma de descargas virtuales de música a instituciones públicas como la biblioteca del centro y la biblioteca pública del municipio.



- 1 Mira los siguientes vídeos de artistas musicales realizando conciertos con instrumentos fabricados a partir de materiales reciclados.

**PARA SABER MÁS:**

La Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura es la primera orquesta del mundo formada por niños/as y jóvenes en usar instrumentos realizados a partir de productos reciclados.



**Orquesta de Cateura:** <https://www.youtube.com/watch?v=7AOnZb7ZIJl>

**5ª Sinfonía de Beethoven por la Orquesta de Cateura:** <https://www.youtube.com/watch?v=L1KPLj6adj8>

**Latin Lata Band:** <https://www.youtube.com/watch?v=cBDMYnslou4>

- 2 Mira los siguientes vídeos sobre música realizada exclusivamente con el cuerpo y la voz.



**Anuncio Honda, Coro:** <https://www.youtube.com/watch?v=3AYzG8SFH5l>

**Mayumana:** <https://www.youtube.com/watch?v=B2Uclale2xE>

- 3 Demostración de música creada a partir de instrumentos de percusión reciclados y ritmos corporales.

Nuestro cuerpo, nos sólo nuestra voz, es un fantástico instrumento de percusión de altura indeterminada con el que podemos realizar la llamada percusión corporal. Gracias a nuestra voz y a nuestro cuerpo podemos realizar música corporal como la interpretada en el Primer Encuentro de Música Corporal de Uruguay que podrás ver en el siguiente enlace, en la que participan agrupaciones como la brasileña los Barbatuques.

[https://www.youtube.com/watch?v=D5gqDs\\_Mq0A](https://www.youtube.com/watch?v=D5gqDs_Mq0A)



- 4 Busca información sobre la posición social que tiene la música actualmente a comparación con la de otras épocas a través del análisis de datos recogidos tras la consulta de fuentes fiables, para posteriormente realizar una puesta en común.
- 5 Busca información sobre cómo realizar instrumentos a partir de materiales reciclados, así como de las estructuras reales que poseen y su proceso de fabricación.

Diseña un instrumento musical y constrúyelo a partir de materiales reciclados, otorgándole un nombre original y explicando su proceso de fabricación.



- 6 Escucha diferentes instrumentos y agrupaciones instrumentales y vocales, identificando y clasificando sus timbres, así como la posición que posee cada instrumento en dichas agrupaciones.
- 7 Improvisa tanto vocal, como instrumentalmente o a través de la danza y la expresión rítmico-corporal. Recoge tu improvisación en una partitura de lenguaje no convencional.



#### IMPROVISAR:

es el arte de crear y ejecutar música que previamente no ha sido escrita y que surge de manera espontánea a través de una serie de material musical.

La improvisación es muy común en la música jazz, cuyos encuentros de improvisación son llamados jam sessions, conocidos en español como tocada o zapada.



**PROBLEMA REAL:** La difícil accesibilidad a los recursos musicales necesarios para obtener una educación musical.

**SOLUCIÓN:** Organiza una donación de material musical de todo tipo por parte de instituciones y propón la creación de una agrupación musical que pueda trabajar la música desde el ámbito vocal, rítmico-corporal e instrumental a partir de sencillos instrumentos fabricados con materiales reciclados en una asociación que carezca de este tipo de actividades.

8 Distribuye las tareas necesarias por grupos para organizar una propuesta de donación de material musical en el municipio del centro. Tareas: contacto con instituciones que deseen participar, la creación de anuncios, contacto con la asociación receptora, etc. al igual que en el caso de la organización del evento musical.

9 10 Construye algunos instrumentos de percusión a partir de materiales reciclados.



11 Prepara una exposición sobre cómo se desarrolló el proceso de construcción de dichos instrumentos, así como cómo emplear recursos cotidianos para el aprendizaje musical tales o las partituras no convencionales, etc.



12 Exposición del producto o servicio final.

Propón la organización de una donación de material musical a nivel municipal, cuyas donaciones junto con la exposición preparada estarán destinadas a una asociación municipal que carezca de la oferta de actividades musicales de forma que se fomente y facilite el acceso a la enseñanza musical a aquellas personas más desfavorecidas económica y socialmente que posean interés en el mundo de la música.



## REFERENCIAS VÍDEOS:

Elías Aguirre [Eliaskydancer] (2008, diciembre 26). Elías Aguirre MAYUMANA. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=B2Uclale2xE>

Kiwi8 [Kiwi8] (2007, agosto 16). Honda publicidad-Coro. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3AYzG8SFH5I>

Orquesta de Instrumentos Reciclados Cateura [Orquesta de Instrumentos Reciclados Cateura] (2014, marzo 7). 5º Sinfonía de Beethoven. Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura en el Teatro Real Carré de Ámsterdam. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=L1KPLj6adj8>

Polidigitalgmailcom [Polidigitalgmailcom] (2013, enero 10). Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura - Paraguay - "Landfill Harmonic" (teaser). [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7AOnZb7ZlJI>

Soy502 [Soy502] (2015, septiembre 13). "Latin Lata Band", una banda musical con instrumentos de desechos reciclables. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cBDMYnslou4>

## REFERENCIAS AUDICIONES:

Abe Rábade. (2012). Arabesco da Iria. En A Modo. [CD]. España: KARONTE.

Aid. (2012). Cantarte hei Galicia. En Rapoemas. [Libro-disco]. España: Editorial Galaxia, S.A.

Alberto Conde. (2004). De Onte Pramañan. En Entremares. [CD]. España: KARONTE.

A roda. (2014). Cantiga de Pontevedra. En Outra Volta de Roda. [CD]. España: PAI Musica.

Carlos Núñez. (2014). Vento das Cíes. En Inter-Celtic. [CD]. España: RCA Victor.

Carmen Rey. (2017). Ollos tristes. En Mañá. [CD]. España: Audia Records.

Emilio Cao. (1992). O Cartafol do vento. En Cartas Mariñas. [CD]. España: Sonifolk.

Forraje. (2006). Un viaje al cielo. En Diario de un alma rota. [CD]. España: Maldito Records.

Fredi Leis. (2015). Estrellas Fugaces. En EP Días Grandes. [CD]. España: Sin Anestesia.

Fuxan os ventos. (2009). O Carro. En Terra de Soños. [CD]. España: FOL Musica

Herdeiros da Crus. (2013). Nada que contar. En Jard rock con fe. [CD]. España: AiraPro Producións.

Iván Ferreiro. (2006). Fotogramas. En Las Siete y Media. [CD]. España: Warner Music Spain.

Jabon Blue. (2010). Flores en la carretera. En Flores en la carretera. [CD]. España: Indies Traicioneros.

Kin García. (2011). Blues para Mar. En O lobo morde a man. [CD]. España: Audia Records.

Luar na Lubre. (2004). Memorias da noite. En Hai un paraíso. [CD]. España: Warner Music Spain.

Luz Casal. (1999). Aquí estoy bien. En Un mar de confianza. [CD]. España: Hispavox.

Marcos Teira. (2001). 3 lunares 3. En Punta de Cabío. [CD]. España: 601615 Records DK.

Milladoiro. (1991). O camino. En Galicia no tempo. [CD]. US: Green Linnet Records.

Orfeón Terra a Nosa. (1970). Marcha Final. En Misa Gallega. [LP]. Madrid, España: Fonogram, S.A.

Real Filharmonía de Galicia. (2009). 5 poemas sobre textos de Paul Valéry. En Frederic Monpou. [CD]. España: Warner Music.

Rodrigo Romaní. (1992). Cantar do camino claro. En Albeida. [CD]. España: Boa Music.

Rosa Cedrón. (2007). Miña nai Lúa. En Entre dous mares. [CD]. España: Warner Music Spain.

Siniestro total. (1984). Miña terra galega. En Menos mal que nos queda Portugal. [CD]. España: Discos Radioactivos Organizados.

Suso Vaamonde. (1978). Galicia. En Os soños na gaiola. [CD]. España: Warner Music Spain.

U-lo trío?. (2008). Misirlujou. En U-lo trío?. [CD]. España: Autoeditado.

Uxía. (2011). Terra Minha e Súa. En Meu Canto. [CD]. España: FOL Musica.

Uxía & Narf. (2015). Onda Soante. En Baladas da Galiza Imaxinaria. [CD]. España: Uxía&Narf.

Víctor Aneiros. (2012). Man Across the River. En Back from the Blues. [CD]. España: Gaztelupeko Hotsak.

Xose Manuel Budiño. (2010). Volta. En Volta. [CD]. Galicia: Falcatrada.

## REFERENCIAS IMÁGENES:

Pág. 10 Laúd: <http://cantigasdesefarad.es/wp-content/uploads/2012/12/laud-1586-1.png>

Pág. 10 Vihuela: <http://cesarariasluthier.com/wp-content/uploads/2013/05/foto-frontal8.jpg>

Pág. 10 Guitarra Vieira: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/9b/30/74/9b30740437bab2e2370b3246e94a1e62.jpg>

Pág. 10 Pablo Seoane: <http://www.laregion.es/media/laregion/images/2008/08/23/2014021023214365682.jpg>

Pág. 10 Guitarra Dragón: [Fotografía de Cecilia Cerqueiras García]. (Santiago de Compostela, 2017). Archivo de fotografía. Santiago de Compostela.

Pág. 11 Marcos Teira: [http://www.galiciadigital.com/\\_images/galegos/marcos\\_teira.jpg](http://www.galiciadigital.com/_images/galegos/marcos_teira.jpg)

Pág. 11 Guitarra reciclada: [http://1.bp.blogspot.com/-UjJMCNhyc-Y/T0UysspwxMl/AAAAAAAAA4g/ow68jAk\\_ugo/s1600/SANY0026.JPG](http://1.bp.blogspot.com/-UjJMCNhyc-Y/T0UysspwxMl/AAAAAAAAA4g/ow68jAk_ugo/s1600/SANY0026.JPG)

Pág. 11 Trompeta reciclada: [https://thevemusic.files.wordpress.com/2012/10/img\\_0274.jpg?w=646&h=484](https://thevemusic.files.wordpress.com/2012/10/img_0274.jpg?w=646&h=484)

Pág. 11 Tambor reciclado: [Fotografía de Cecilia Cerqueiras García]. (Santiago de Compostela, 2017). Archivo de fotografía. Santiago de Compostela.

Pág. 12 Soundpainting: [https://i0.wp.com/mundoimpro.com/wp-content/uploads/2016/04/color-1229859\\_640.jpg](https://i0.wp.com/mundoimpro.com/wp-content/uploads/2016/04/color-1229859_640.jpg)

Pág. 12 Libro CD Narf: <https://imagessl2.casadellibro.com/a/l/t0/62/9788494110962.jpg>

Pág. 12 Partitura no convencional: <http://4.bp.blogspot.com/-iSX36RW6fiw/UJUQ1W02RRI/AAAAAAAAAMc/jOc1sLk37t8/s1600/original.jpg>

Pág. 17 Baile gallego: [http://www.whatismusic.es/2015/wp-content/uploads/2015/04/Baile-tradicional-gallego\\_WIM2015.jpg](http://www.whatismusic.es/2015/wp-content/uploads/2015/04/Baile-tradicional-gallego_WIM2015.jpg)

Pág. 19 Estudio de grabación: <http://www.tiumag.com/rubbertracks/wp-content/uploads/QMWGMMtvMwsiuT8r1w5ej15CmG8UnKE1YZ4vNi48o1s-705x353.jpg>

Pág. 20 Audacity: <https://img.utdstc.com/screen/mac/desc/audacity-x-1.jpg>

Pág. 20 Muscores: <https://imagenes.es.sftcdn.net/es/scrn/80000/80879/muscores-5.jpg>

Pág. 20 Danza Contemporánea: <http://delfosdanza.org/wp-content/uploads/2015/10/slider2.jpg>

Pág. 21 Ordenador: [https://image.freepik.com/foto-gratis/concepto-de-diseno-web-con-dibujos\\_1134-77.jpg](https://image.freepik.com/foto-gratis/concepto-de-diseno-web-con-dibujos_1134-77.jpg)

Pág. 22 Biblioteca: [http://3.bp.blogspot.com/-zi1c8lx9pg0/T0Jx8zX9v1l/AAAAAAAAACc/o6qywaSv\\_J4/s1600/Biblioteca.jpg](http://3.bp.blogspot.com/-zi1c8lx9pg0/T0Jx8zX9v1l/AAAAAAAAACc/o6qywaSv_J4/s1600/Biblioteca.jpg)

Pág. 23 Orquesta de Cateura: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQuja3Rrh3R3kLaRLPnUByZ4vou1T1VOMR3K4cY-Hv1IGRaEMcp>

Pág. 23 Coro Honda: <http://static4.mascoche.net/web/files/2012/02/anuncio-choir-honda-civic-2006.jpg>

Pág. 24 Músicos: <http://www.elmarco.com.ar/uploads/novedades/1476449832-77669.jpg>

Pág. 24 Xilófono cucharas: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/67/47/4c/67474ccf2ec557d66456dfe79d92c4fd.jpg>

Pág. 25: [Fotografía de Cecilia Cerqueiras García]. (Santiago de Compostela, 2017). Archivo de fotografía. Santiago de Compostela

Pág. 25 Puesta en común: [http://www.egymoe.com/wp-content/uploads/2014/11/images\\_1.jpg](http://www.egymoe.com/wp-content/uploads/2014/11/images_1.jpg)





